



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação Física  
Licenciatura em Educação Física

LUCAS HONÓRIO DE CASTRO

**Natação para uma criança autista: a aproximação afetiva na mediação docente**

Trabalho de Conclusão de Curso

Brasília  
2021

LUCAS HONÓRIO DE CASTRO

**Natação para uma criança autista: a aproximação afetiva na mediação docente**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Graduação em Educação Física, da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de licenciado em Educação Física.

Orientador: Alexandre Luiz G. de Rezende

Brasília  
2021

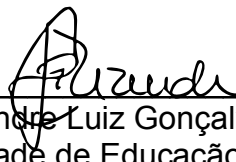
LUCAS HONÓRIO DE CASTRO

**Natação para o desenvolvimento de uma criança autista: a aproximação afetiva na mediação docente**

Relatório final, apresentado à Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, como parte das exigências para a obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

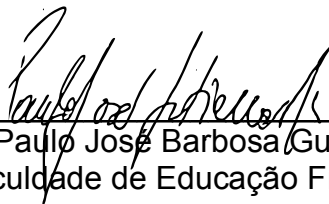
Brasília, 10 de junho de 2021.

BANCA EXAMINADORA



---

Prof. Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende  
Faculdade de Educação Física/UnB



---

Prof. Paulo José Barbosa Gutierres Filho  
Faculdade de Educação Física/UnB

### Dedicatória

Dedico este trabalho a toda comunidade acadêmica de Educação Física e afins, para que este possa servir de subsídio para que seja gerado um ambiente mais bem preparado e com mais qualidade.

## Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, pois me deu o dom da vida, e me concedeu disciplina, perseverança e sabedoria para concluir este trabalho. Agradeço imensamente ao meu orientador Alexandre Rezende, que me ajudou e me acompanhou durante todo o processo, compartilhando seus conhecimentos e sendo essencial para a minha formação.

Agradeço também à minha família, pois não me deixou desanimar e não me desamparou nos momentos mais difíceis, mas serviram como alicerce durante a minha caminhada uma vez que sempre rezaram por mim e me deram a herança mais importante: Cristo. Agradeço sobretudo aos meus pais (Francisco e Frasncinalva)..

Por fim, agradeço à minha namorada, companheira e, em breve, minha esposa, Marcela Mota, porquanto esta foi fundamental em todo o processo, uma vez que, me ajudou, me motivou e me deu forças para finalizar este prodigioso trabalho, e também agradeço em especial ao meu amigo Paulo Roberto Matassa, e João Vitor Oliveira, que acompanharam meu processo e me ajudaram bastante.

Prepara-se o cavalo para o dia da batalha, mas o Senhor é que dá a vitória.

Provérbios 21, 31.

## Sumário

Resumo .....	7
Introdução .....	9
Objetivos .....	18
Flexibilização Educacional .....	19
O cenário educativo .....	21
Ciclo de mediação.....	23
Recursos auxiliares para construção da experiência de aprendizagem mediada	26
Métodos.....	31
Relatos Autobiográficos do percurso formativo .....	35
Resultados .....	40
Descrição do Cenário Educativo .....	41
Cenário educativo .....	46
Situações educativas selecionadas .....	47
Análise e Discussão .....	52
Considerações Finais .....	61
Referências Bibliográficas .....	63

## Resumo

Na disciplina de estágio, uma situação presenciada serviu de subsídio para a construção deste trabalho. Observou-se que uma aluna, portadora do Transtorno do Espectro Autista (TEA), da educação infantil, apresentava alguns entraves para realizar a aula, sejam eles motores ou psicológicos. Portanto, foram utilizados o ciclo de mediação e as estratégias de flexibilização educacional, com o intuito de verificar como tais mecanismos podem influenciar positivamente nas adequações que se fazem necessárias nas aulas inclusivas -para alunos portadores de TEA, sobretudo- e com a finalidade de verificar algumas dificuldades e desafios que se apresentam no campo. Buscou-se verificar também como tais estratégias podem criar um elo afetivo entre professor e aluno para a superação de diversas dificuldades. Assim, foram obtidos resultados positivos. Pode-se concluir que a mediação docente é um meio válido de se atingir a melhora na qualidade de ensino e do processo de aprendizagem. Dessa forma, a proposta serve não somente para objetivos pragmáticos, mas também emocionais e psicológicos, que também foram contemplados e melhorados.

Palavras-Chave: Mediação; Flexibilização Educacional; Educação Inclusiva; Afetividade; Aprendizagem.



## Introdução

A educação inclusiva é um desafio recorrente e atual nas realidades das escolas. Seguindo a mesma linha de raciocínio, quando a proposta inclusiva envolve alunos com autismo a ideia é levada para os espaços escolares, para que estes construam novas ideias educacionais, levando-se em consideração as diferenças (JESUS; EFFGEN, 2012). Diante de tais situações, a educação inclusiva necessita da flexibilização educacional, porquanto dessa forma, pode ser criado um ambiente mais inclusivo e adaptado por meio de uma mediação docente capaz de atender as necessidades e características individuais dos alunos. Por conseguinte, a educação inclusiva nas aulas de educação física não deve se restringir a adaptar a aula, mas, além disso, deve acolher uma filosofia de ensino que priorize a diversidade e que seja leal à construção de uma sociedade mais inclusiva (CHICON, 2005).

A UnB, ao longo do curso, exige a prática docente em várias experiências de estágios, o que permite vivenciar, em contato com a realidade escolar, algumas situações problema que merecem discussão, o que é o caso deste trabalho. Conhecer e conviver com o cotidiano das escolas é algo imprescindível, pois auxilia na formação e desperta o interesse para áreas que muitas vezes são inauditas. Vários acontecimentos ao decorrer da minha vida foram relevantes e influenciaram na minha escolha de curso. A minha primeira experiência marcante com a Educação Física escolar foi quando eu estava no 4º ano do Ensino Fundamental.

Nessa série, tive a experiência de participar dos jogos olímpicos que a escola realizava, e foi nesta oportunidade que vi a figura do professor de educação física em destaque, pois era o responsável pela organização daquele evento grandioso, que era de apreciado por quase todos os alunos. Isso foi importante para mim, sobretudo anos depois, pois refleti sobre a importância do esporte no ambiente escolar, uma vez que este contribui para a construção de valores sociais e afetivos, e como, também pode despertar o interesse dos alunos por uma vida ativa, marcada pela prática regular e sistemática de atividades esportivas, o que tem um impacto significativo sobre a saúde e qualidade de vida deles.

Outra experiência marcante que tive na escola foi no 2º ano do Ensino Médio, quando, pela primeira vez, participei de uma aula de educação física inclusiva. Na minha turma havia uma colega cadeirante, e o professor foi capaz de adaptar a aula para garantir a participação efetiva dela. Isso, além de me mostrar a possibilidade de

uma educação física para todos, independente da sua condição física, serviu de motivação para o envolvimento com o tema deste presente trabalho, uma vez que a necessidade de um ambiente inclusivo nas aulas de educação física é recorrente e importante no atual cenário educacional.

As práticas de intervenção foram realizadas no Centro de Ensino Infantil 04 de Taguatinga/DF, que dispõe de turmas do Infantil I e Infantil II. Tivemos a preocupação de descrever os aspectos gerais do cenário educativo, a fim de compreender como a conjuntura sociocultural, escolar e familiar pode influenciar nas aulas ou na forma de agir dos educandos. Cumpre esclarecer que a proposta pedagógica educacional do Distrito Federal, por meio do Currículo em Movimento, busca valorizar a educação inclusiva, o que pôde ser observado neste estudo.

Com o objetivo de refletir sobre a mediação docente para uma educação inclusive, selecionamos as situações educativas vivenciadas durante o estágio, com a supervisão do professor regente, nas aulas de natação que eram uma vez por semana para uma turma de alunos com a faixa etária de 6 a 7 anos. Nesta turma tinha uma aluna, a Katarina (pseudônimo), -diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA)- ela tinha resistência, talvez medo, diante das atividades que eram propostas pelo professor. Além disso, ela possuía algumas dificuldades motoras e de raciocínio, que dificultavam o seu envolvimento com as experiências de aprendizagem.

O desafio de promover a inclusão da Katarina nas aulas de natação despertaram o meu interesse em observar atentamente quais eram as suas preferências, assim como a sua maneira de reagir e interagir com o professor e os colegas da turma, na expectativa de me familiarizar com a sua subjetividade. Este foi o ponto de partida para o planejamento e a organização da minha proposta educativa como estagiário, dirigida para exercer a flexibilização educacional de modo a criar um ambiente adequado que pudesse favorecer a minha aproximação afetiva com a Katarina e o processo de aprendizagem da natação, mas também das suas possibilidades de interação com o outro.

Em algumas conversas com o professor regente e com a coordenação, fomos informados que a aluna dispunha de um acompanhamento individual e especializado. No entanto, este acompanhamento não era suficiente para dar apoio em todas as situações de aprendizagem, como era o caso das aulas de educação física na piscina. Logo, é necessário que o professor desenvolva recursos para ora lidar com Katarina

por meio da acompanhante, mas também estar consciente de que, em outros momentos, terá que lidar diretamente com a Katarina. Se a acompanhante é crucial para que o professor consiga conciliar os interesses de uma turma como um todo, é também verdade que atua como uma intermediária, o que, de certa forma, separa afetivamente o professor de Katarina.

Portanto, toda essa dificuldade observada no processo evolutivo de Katarina serviu de motivação para a construção deste trabalho, uma vez que, por meio disso, fizemos uma relação com a teoria de Feuerstein (1991) que aborda a importância das experiências mediadas no processo de aprendizagem.

É importante ressaltar que todas as práticas foram realizadas com a supervisão e autorização do professor regente. Isso criou um ambiente favorável para a troca mútua de conhecimentos, uma vez que havia várias conversas sobre as melhores estratégias para que fosse construído um ambiente inclusivo. Partilhamos do princípio de que a proposta inclusiva não é uma responsabilidade exclusiva do professor (ALVES; DUARTE, 2014). Assim, todo o corpo pedagógico deve atuar em conjunto, para que as fraquezas sejam eliminadas e, conhecendo as necessidades e debilidades de cada área, possa ser criado um ambiente mais adequado às flexibilizações educacionais, às mediações docentes e ao processo de aprendizagem.

Vamos, por conseguinte, discutir e abordar as estratégias didáticas que foram significativas para o processo de construção de uma mediação docente pautada na aproximação afetiva do professor e aluna com TEA, a fim de favorecer o envolvimento dela em situações de aprendizagem que contribuam para o seu desenvolvimento integral.

#### Linha de pesquisa sobre Flexibilização Educacional<sup>1</sup>

O estudo sobre o processo de flexibilização educacional, com destaque para a mediação docente na construção de experiências de aprendizagem adequadas para favorecer o desenvolvimento humano, é uma das linhas de pesquisa da Faculdade de Educação Física da UnB que tem por finalidade capacitar futuros professores para que se dediquem à reflexão crítica sobre uma didática inclusiva nas aulas de Educação Física escolar.

---

<sup>1</sup> Texto elaborado em conjunto pelos membros do grupo de estudo e utilizado em todos os TCCs para explicitar as diretrizes teórico-metodológicas comuns da linha de pesquisa sobre a flexibilização educacional aplicada à Educação Física.

Partimos do princípio de que todos os educandos possuem potencial para aprendizagem efetiva, de acordo com o conceito de *modificabilidade cognitiva estrutural*, proposto por Feuerstein & Feuerstein (1991). Essa compreensão, ressalta a responsabilidade dos professores em promover, de maneira efetiva, o desenvolvimento das crianças, de uma maneira geral, e daquelas com algum tipo de deficiência, em particular. Esse é um dos preceitos chaves da Declaração de Salamanca, quando descreve o paradigma da educação inclusiva (UNESCO, 1994).

Feuerstein<sup>2</sup> se destacou pelas pesquisas sobre a mediação docente por meio de experiências de aprendizagem significativas, ao avaliar a eficiência do uso de estratégias de ensino com foco na solução de problemas ao invés da proposta tradicional voltada para uma abordagem tutorial<sup>3</sup>, para alunos que estavam com distorção idade-série em função de fracassos escolares anteriores (RAND; TANNENBAUM; FERUERSTEIN: 1979). As principais conclusões, aplicadas posteriormente em diversas disciplinas (MIRANDA, ME: 2010; CARVALHO, LA: 2012) e diferentes contextos culturais, apontavam para reflexão sobre a importância do papel do professor na promoção da aprendizagem, como também, para demonstrar que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais eram capazes de aprender e avançar no seu desenvolvimento biopsicossocial.

No Brasil, a maior parte dos artigos sobre Feuerstein estão relacionados ao campo da Educação Especial, que se mostra sensível à proposta da “avaliação assistiva”, expressão que se refere à mediação docente capaz de identificar e minimizar possíveis entraves que comprometem o rendimento dos alunos durante a busca de solução para situações-problema (BEYER, H.O.: 1986; ENUMO, S. R. F.: 2005; CUNHA, A. C. B et al.; 2006; TURRA, N.C.: 2007; FARIAS, I. M. et al.: 2008; CARAMORI, P.M.; DALL’ACQUA, M.J.C.: 2015; TRIGO, P.:2018). Na Educação Física, em particular, após uma pesquisa geral por assunto, não encontramos referências às ideias de Feuerstein aplicadas ao seu ensino na escola.

---

<sup>2</sup> O periódico *The Journal of Special Education*, no n. 26:3, publicado em 1992, apresenta um debate entre autores, Frisby and Braden, que fazem uma crítica às ideias de Feuerstein, como um modelo pedagógico pautado em alguns princípios filosóficos que não possuem sustentação empírica, e, Tzuriel (1992), que argumenta a favor das contribuições de Feuerstein, ao apresentar os resultados de diversos estudos e dizer que a análise crítica está pautada em mal-entendidos sobre a teoria.

<sup>3</sup> A expressão “abordagem tutorial” se refere à postura do professor marcada pela ênfase em um ensino centrado no fornecimento instruções práticas e recursos engenhosos para que o aluno encontre as respostas ou memorize um assunto específico.

As ideias de Feuerstein sobre a relevância da mediação docente para a promoção da aprendizagem (TZURIEL, D: 1992; BEM-HUR, M: 1998; AMARAL, ES; MIGUEL, IS: 2008), aproximam-se dos conceitos teóricos advindos do estudo dialético do desenvolvimento humano proposto por Vygotsky (1991; 2001). Pode-se afirmar, no entanto, que a associação entre Feuerstein e Vygotsky depende muito mais do referencial teórico dos pesquisadores que citam Feuerstein, como é o nosso caso, do que de citações diretas que ele tenha feito a Vygotsky.

Nos dedicamos, portanto, à descrição e à análise dialética das relações dinâmico-causais do processo de *mediação* entre professor e educando, com destaque para compreensão do papel do professor na organização de experiências de aprendizagem mediada que estimulem as interações bidirecionais e recíprocas que estão potencialmente presentes nessa díade.

Acreditamos que o professor, principal responsável pela construção de experiências de aprendizagem significativas, deve se dedicar, em um primeiro momento, a leitura crítica das contradições que marcam o contexto histórico-cultural, a fim de identificar as condições objetivas que cercam a educação, para, em seguida, dedicar-se a conhecer e interagir com os educandos, a fim de, ao longo do processo educativo, construir estratégias didáticas dialógicas adequadas para flexibilização e, conseqüentemente, a individualização do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com o estudo de Bracht et al. (2012), que realizou um mapeamento da produção científica no campo da Educação Física escolar, de 1980 até 2010, em periódicos brasileiros, as pesquisas se dividem em 3 categorias: (1) fundamentação, que se dedicam a ensaios voltados para a discussão de teorias sobre o papel político, social e pedagógico da educação física na escola; (2) diagnósticos, que recorrem a pesquisas empíricas e narrativas para compreender temáticas relevantes que perpassam a prática educativa; e (3) intervenção, que, por meio de metodologias de pesquisa qualitativas, abordam questões referentes à atividade educativa propriamente dita, ou seja, “a aula acontecendo”, o que inclui a reflexão sobre questões didáticas e interpessoais, mas também, abordam antecedentes relacionados com o processo de formação dos professores, com o contexto sociocultural dos educandos e com as condições que marcam a mediação docente.

Nossa linha de pesquisa sobre flexibilização educacional, portanto, dirige-se para os aspectos centrais desta terceira categoria: a intervenção na educação física escolar, pois, nos interessa discutir o papel a ser desempenhado pelo professor na

promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos educandos, assim como, repensar a formação docente, inicial e continuada, de forma a capacitá-lo para a construção dos saberes docentes mobilizados para garantir a qualidade do ensino, ou seja

a necessidade de realizar a discussão na Educação Física Escolar considerando concretamente o "chão da escola", o cotidiano escolar e aqueles que são os responsáveis por suas principais ações: os professores (Bracht et al.: 2012, p.20)

A categorização, no entanto, serve a um propósito analítico e pretende identificar o objeto de estudo central dos estudos realizados sobre a Educação Física escolar. Bracht et al. (2012b:13) relatam como um dos aprendizados da realização dessa revisão narrativa, a compreensão da "precariedade das classificações". Nosso estudo da flexibilização educacional, por exemplo, inicia com um relato autobiográfico dos professores em formação, em seguida, investe em um breve diagnóstico para compreensão da realidade sociocultural, da estrutura familiar-comunitária e do contexto institucional da escola, a fim de situar a atividade educativa, porém, quer analisar em profundidade a mediação docente no trato didático-dialógico com os conteúdos, métodos e formas de avaliação para favorecer a aprendizagem dos educandos.

Sendo assim, para nós, o estudo da educação física escolar: requer uma reflexão sobre os fundamentos da atividade docente; compreende que a educação ocorre em uma conjuntura, composta de diversos fatores, que devem ser conhecidos e considerados pelo professor para subsidiar a construção das experiências de aprendizagem; e, como objeto de estudo central, quer analisar como o professor enfrenta os desafios da mediação docente, a fim de fomentar o desenvolvimento e a humanização dos educandos. Em outras palavras, ao mesmo tempo que abrange as três categorias propostas por Bracht et al. (2012), tem consciência de que a fundamentação e o diagnóstico são aspectos constitutivos da atividade educativa de um professor que pretende ser pesquisador e reflexivo, que devem fazer parte da análise, porém, nosso objeto de estudo central é a intervenção educativa e seus atores sociais.

Como uma linha de pesquisa que envolve estudantes da licenciatura em educação física e professores que se dedicam ao mestrado profissional em educação

física escolar, adotamos a proposta, preconizada por Stenhouse<sup>4</sup> (1975 in KNOBEL and LANKSHEAR: 2008; p14), de que os educadores devem desenvolver competências que os habilitem a atuar como Professores Pesquisadores Reflexivos (PPR), de acordo com a interpretação de Silva e Lovisolo (2011) para as ideias do autor e suas implicações para a educação física escolar.

A investigação segue, portanto, o delineamento proposto pela Pesquisa Pedagógica (KNOBEL and LANKSHEAR: 2008), que preconiza a aproximação entre o educar e o pesquisar, como responsabilidade inerente e indissociável daqueles que lidam com a educação. Acreditamos que faz parte das atribuições do professor, refletir de forma crítica e científica sobre a sua própria atividade educativa, como uma expressão do seu compromisso com o aprimoramento da qualidade da educação.

Stenhouse (1975) afirma que, a partir de uma análise sistemática do contexto e das experiências educativas, os professores constroem um saber docente que subsidia as decisões sobre como mediar as experiências de aprendizagem, logo, por meio de ricos estudos de caso, cuidadosamente documentados, os professores se colocam em uma postura crítica para “testar a teoria a prática”, questionar seus próprios métodos de ensino e, conseqüentemente, assumir um compromisso com o estudo e a reflexão de sua atuação profissional (KNOBEL and LANKSHEAR: 2008, p20).

Não estamos interessados, nesse momento, em avaliar os resultados da atividade educativa, mas, em analisar o processo de construção das estratégias de ensino que sejam adequadas para promover a estimulação do desenvolvimento dos educandos. Nosso estudo está em uma fase exploratória que tem por finalidade analisar a flexibilização pedagógica imprescindível para a individualização da atividade educativa, de forma a atender as características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias de cada educando (REZENDE, 2017).

A proposta de estudo envolve o professor-pesquisador na realização de cinco etapas complementares: primeiro, a narrativa autobiográfica do seu percurso formativo para se constituir em um professor(a) de educação física; segundo, a descrição do cenário educativo, momento em que analisa o contexto sociocultural no

---

<sup>4</sup> Segundo Silva e Lovisolo (2011), a vertente de formação do PPR chega ao Brasil na década de 90, por meio do livro de Nóvoa (1992) e do I Congresso de Formação de Professores em Língua Portuguesa, em Aveiro – Portugal (1993). A importância da construção de um saber docente, por meio da pesquisa, da reflexão e da memória, para a transformação da atuação dos professores, é considerada como fundamental para responder às demandas sociais. Trata-se de uma revolução da docência.x

qual está inserido como professor; terceiro, a seleção e descrição de *experiências de aprendizagem mediadas*, consideradas como relevantes para problematização da mediação docente; quarto, a descrição e a análise do ciclo de mediação vivenciado entre professor(a) e educando(s); quinto, a análise das adaptações didáticas sugeridas pelo uso dos *recursos auxiliares de mediação*, conceitos adaptados a partir da Escala de Aprendizagem Mediada proposta por Lidz (1991) para avaliar a capacidade de o professor realizar, com qualidade, a mediação docente para a aprendizagem, de acordo com os princípios-chaves de Feuerstein (1991).

Iniciamos, portanto, pela análise do processo de formação dos professores, por meio do resgate: (a) das experiências educativas pessoais do licenciando com a Educação Física, afinal, está se formando para ser professor(a) de Educação Física, mas, já participou ativamente deste cenário educativo na condição de aluno(a); (b) em seguida, vamos analisar as experiências, acadêmicas e de estágio, vivenciadas ao longo do curso de Educação Física, a fim de identificar as aprendizagens que contribuíram para a sua identidade atual como professor(a) de Educação Física (ou suas resistências para assumir esta identidade); (c) por fim, vamos abordar as expectativas profissionais após a conclusão do curso. Queremos, desta maneira, esclarecer qual é a posição ideológica e os compromissos sociais que dão suporte para enfrentar os desafios da educação.

Em seguida, consciente de que o(a) professor(a), deve conhecer e se posicionar criticamente diante dos aspectos histórico-culturais, sócio-político e institucionais que circunscrevem a atividade educativa, vamos realizar a descrição do cenário educacional, o que fornece subsídios para a compreensão da realidade de vida dos alunos e contextualiza a intervenção educativa a ser realizada.

A próxima etapa requer a aproximação com a prática educativa, o que é feito por meio da seleção e descrição detalhada de *experiências de aprendizagem mediadas* (EAM), que permitam a análise do ciclo de mediação e a compreensão da interação dialógica entre professor e educando, de forma a verificar se existem pontos que caracterizam interrupção ou ruídos que prejudicam a comunicação, e, em seguida, se é conveniente inverter quem é responsável pela proposição das atividades, o(a) professor(a) ou o educando(a).

Em seguida, nos dedicamos à análise teórica das possibilidades educativas que o professor pode lançar mão para construir estratégias didáticas alternativas que



promovam a flexibilização educacional e a individualização do processo ensino-aprendizagem.

Enquanto a atividade docente tradicional está centrada na transmissão de informações e no fornecimento de instruções para que o estudante lide de forma independente com os problemas, a construção de experiências de aprendizagem mediadas, por sua vez, requer um professor que seja capaz de se interpor entre a atividade e o estudante, ao selecionar atividades lúdicas e criar situações-problema que sejam adequadas ao interesse e as capacidades dos estudantes, como também, de participar da compreensão do tipo de situação-problema e de acompanhar a maneira como o estudante elabora a sua solução para o problema, ou seja, interpondo-se entre o estudante e a atividade que vai promover a sua aprendizagem (Avendaño, WR;Parada-Trujillo, AE: 2012).

A fim de provocar a diversificação das estratégias didáticas utilizadas no processo ensino-aprendizagem, testamos as contribuições dos recursos auxiliares para a mediação, que sugerem algumas adequações didáticas elementares, a saber: (1) a regulação do nível de dificuldade da atividade, (2) a utilização de estratégias de motivação do educando, (3) a mobilização da atenção do educando para a natureza dos problemas que caracterizam a situação educativa.

A intenção não é encontrar uma resposta específica ou indicar a melhor maneira de realizar as adaptações educacionais, mas, sugerir uma série de estratégias didáticas que fornecem ao professor opções de como flexibilizar as atividades de ensino. Muito mais do que encontrar uma solução, a proposta é desenvolver uma postura comprometida com a reflexão crítica sobre a mediação docente, de forma a capacitar os professores a serem criativos e comprometidos com a qualidade da educação.

Acreditamos que a aprendizagem é um processo ativo, que depende do envolvimento completo do educando com atividades que representem um desafio biopsicossocial, ou seja, que coloquem em jogo o exercício de suas habilidades psicomotoras (o fazer), do seu nível de compreensão da situação (o pensar), das suas motivações pessoais (o sentir) e das possibilidades de interação com outras pessoas (o conviver), dentro do contexto histórico-cultural que circunscreve essa experiência, confere-lhe significados e direciona a busca de soluções.

### Problema

Quais são as adaptações educacionais que podem ser realizadas para favorecer a reciprocidade de uma aluna com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de natação? Como deve ser a mediação docente para construir a aproximação afetiva com uma aluna com TEA e qual a sua relevância para o sucesso da aprendizagem?

Sendo assim, é possível enunciar uma hipótese geral de que, a partir da análise do processo de mediação e da avaliação das experiências de aprendizagem mediadas vivenciadas pelo(s) educando(s), o professor é capaz de identificar diversas alternativas didáticas que demonstram a viabilidade da flexibilização educacional e ampliam a garantia de uma aprendizagem efetiva dos educandos.

### Objetivos

Analisar como a proposta da flexibilização educacional pode contribuir no processo de aprendizagem da natação de uma criança com Transtorno do Espectro Autista nas aulas de educação física nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e como a mediação docente, articulada com o ambiente inclusivo da escola, pode contribuir para superação das dificuldades emocionais e motoras de uma aluna com TEA.

## Flexibilização Educacional

O presente estudo faz parte da linha de pesquisa e extensão sobre a flexibilização educacional em educação física e esporte <sup>5</sup>, comum aos cursos de Licenciatura e Bacharelado, desenvolvida por membros do Núcleo de Esporte da Faculdade de Educação Física da UnB. A flexibilização educacional é um conceito chave para o paradigma da Educação Inclusiva, pois, refere-se ao processo dinâmico que envolve professor e educando(s) em torno da construção de uma atividade educativa capaz de criar experiências sociais significativas que contribuam para o sucesso da aprendizagem e para a promoção do desenvolvimento humano.

Outros conceitos, tais como adequações ou adaptações, já foram utilizados no meio educacional para se referir à necessidade de o professor realizar ajustes no currículo, ou, na metodologia de ensino, ou, na avaliação da aprendizagem para atender às necessidades individuais de cada educando. Se em um primeiro momento essa demanda se confunde com o caso dos estudantes com deficiências, logo em seguida fica claro que não é possível manter a escola e o currículo inalterados, porque a individualização do processo ensino-aprendizagem é um direito de todos, independente de necessidades educativas especiais, na medida em que contribui para o enriquecimento da qualidade de ensino.

A reflexão proposta pela flexibilização educacional abrange tanto as boas práticas como as dificuldades vivenciadas pelos professores no cotidiano da atividade educativa. De acordo com os princípios da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991; 2001), o estudo da mediação entre professor e educando(s) para construção do processo ensino-aprendizagem deve ocorrer em duas direções complementares: (1) uma voltada para as questões de caráter sociológico, relacionadas com a influência exercida pela proposta político-pedagógica, pela política educacional e pela conjuntura sócio-política na qual a escola está inserida (denominada de *cenário educativo*), e, outra, (2) voltada para as questões de caráter psicopedagógico, relacionadas com o papel e as possibilidades didáticas de ação do professor na mediação da relação entre o educando e o conhecimento a ser aprendido (denominada de *ciclo de mediação*).

---

<sup>5</sup> Texto elaborado em conjunto pelos membros do grupo de estudo e utilizado em todos os TCCs para explicitar as diretrizes teórico-metodológicas comuns da linha de pesquisa sobre a flexibilização educacional aplicada à Educação Física.

No intuito de explicitar os pressupostos teórico-metodológicos a serem utilizados no estudo da flexibilização educacional da educação física e do esporte, vamos: (1) realizar um relato autobiográfico das memórias dos licenciandos sobre o nosso percurso formativo, desde as experiências com a educação física na educação básica até o ensino superior; (2) descrever os principais aspectos a serem analisados para uma compreensão das relações existentes entre as várias esferas sociológicas do cenário educativo que interferem na ação educativa, como também, (3a) enumerar os elementos que compõem o ciclo de mediação para aprendizagem construído entre professor e educando; e, (3b) relacionar os recursos auxiliares de mediação para que a comunicação entre eles transcorra sem interrupção e as trocas de saberes ocorram nas duas direções possíveis, de forma a enriquecer o processo de construção de estratégias educacionais que contribuam de maneira significativa para o desenvolvimento e a aprendizagem do educando.

#### Percurso formativo do(a) educador(a)

O papel chave que, como professores(as), desempenhamos no processo educativo indica a relevância de reunirmos informações que auxiliem na compreensão de quem somos, e de que como nos vemos como professores(as), ou seja, quais são os compromissos que assumimos e que pautam o nosso trabalho docente. Sendo assim, investimos na elaboração de relatos autobiográficos, em narrativas orais, sobre nossas experiências formadoras, de maneira a obter elementos de análise e reflexão sobre a postura que assumimos diante do desafio da nossa mediação para a aprendizagem efetiva dos alunos (KRÜGER; KRUG, 2009; IZA; NETO, 2015; CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016; LUIZ et al., 2016; PEREIRA; FIGUEIREDO, 2018).

Adotamos uma trilha investigativa semelhante à proposta por Pereira e Figueiredo (2018), ao refletirmos sobre o nosso processo de formação como professores(as), por meio do resgate das experiências que foram relevantes em nossas trajetórias de contato com a Educação Física, desde a Educação Básica até a formação inicial no ensino superior.

A narrativa autobiográfica, enquanto opção metodológica, constitui-se em parte do nosso processo de tomada de consciência, pois mobiliza a emersão de aspectos intuitivos, pessoais, sociais e políticos, ou seja, daquilo que realmente ficou

em nossa memória, e que se vincula com a discussão sobre o modelo de professor que orienta a nossa identidade pedagógica (PEREIRA; FIGUEIREDO, 2018).

Iniciamos pelo resgate de nossas experiências educativas pessoais com a Educação Física, afinal, estamos envolvidos com a formação para sermos professores(as) de Educação Física, mas, já participamos ativamente deste cenário educativo na condição de alunos(as), e tivemos a oportunidade tanto de construir uma interpretação própria das aulas de Educação Física, como também, de acompanhar de perto as experiências de outros alunos, colegas de turma.

Trata-se, portanto, de um resgate de nossas memórias, positivas e negativas, sobre as aulas de Educação Física na escola e de outras experiências com atividade física e esporte, em qualquer outro lugar, vivenciadas durante a infância e juventude, principalmente a fim de refletir sobre o significado que estas experiências tiveram na época e como as vemos agora, como também, o impacto que professores, pessoas da família ou amigos tiveram, ou não, sobre a nossa formação.

Em seguida, analisamos as experiências acadêmicas e pessoais vivenciadas ao longo do curso de Educação Física, no intuito de identificar as aprendizagens que, em nossa opinião, contribuíram de forma significativa para a constituição de nossa identidade atual como professor(a) de Educação Física (ou, se for o caso, de nossas resistências para assumir esta identidade). O roteiro que orienta a realização do nosso relato recomenda que contemplemos as principais transformações, dúvidas e iluminações que tivemos durante a realização do curso.

Na terceira parte dos relatos autobiográficos, abordamos as nossas expectativas em relação ao exercício profissional após a conclusão do curso. Como a pesquisa qualitativa é uma interpretação do pesquisador (nossa) sobre o caráter conceitual e teórico dos dados que são produzidos ao longo do estudo sobre a realidade, o relato autobiográfico contribui para esclarecer qual é nossa posição ideológica e nossos compromissos sociais diante dos desafios da educação.

#### O cenário educativo

O professor, ao se confrontar com a tarefa de construir uma proposta pedagógica para o ensino da Educação Física, deve estar comprometido com a formação de alunos criativos, críticos e conscientes do seu papel político e social na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Para atender a essa diretriz político-pedagógica, o professor deve, obrigatoriamente, refletir sobre os aspectos sociológicos do cenário educativo que circunscrevem a sua atividade educativa. Uma análise da conjuntura social e política da realidade brasileira é um passo inicial e, como parte de um posicionamento político, imprescindível, mas, ao mesmo tempo, insuficiente, pois não se trata de exigir que o professor realize uma análise sociológica, e sim, que faça uma reflexão crítica sobre os aspectos sociológicos que interferem diretamente a elaboração de sua proposta pedagógica e em sua realização efetiva dentro de um contexto escolar específico.

A discussão sociológica do cenário educativo, portanto, dentro dessa linha de pesquisa, sem descuidar da análise crítica geral das contradições que marcam a sociedade brasileira, como parte de uma economia capitalista e globalizada, na qual o Brasil se posiciona como um país emergente, volta-se para discussão dos aspectos políticos e sociais que interferem, positiva e negativamente, na execução da proposta pedagógica e no alcance dos seus objetivos em relação à flexibilização educacional.

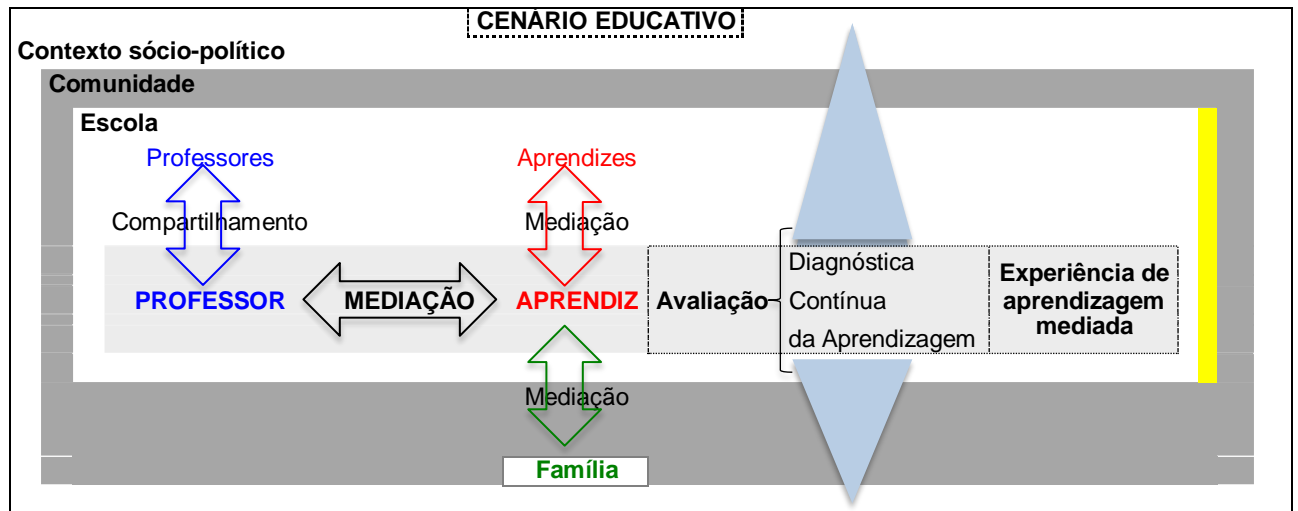
A análise descritiva do cenário educativo deve levar em consideração as características interdependentes de dois aspectos chaves:

(1) aspectos sociais, que abrangem os condicionantes históricos, a conjuntura política, a realidade econômica e o contexto cultural, assim como a influência que exercem sobre a comunidade em que a escola está inserida; e

(2) aspectos escolares, que se relacionam com os recursos pedagógicos disponíveis para a ação educativa, como também, com o conjunto das interações estabelecidas entre as pessoas que compõem cada um dos seus segmentos e dos segmentos entre si: professores, estudantes e familiares.

Pautada nessa compreensão global do cenário educativo, que orienta o processo de tomada de decisão sobre *o quê, para quê e como* educar, dedicamo-nos à discussão pormenorizada sobre as contradições e os determinantes político-sociais que podem, de alguma maneira, interferir no processo de mediação entre professor e educando e comprometer a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

O diagrama a seguir fornece uma ilustração das relações existentes entre esses aspectos chaves do cenário educativo.



### Ciclo de mediação

A segunda parte da análise proposta pela linha de pesquisa sobre a flexibilização educacional na educação física dirige-se para os aspectos pedagógicos presentes no conceito de ciclo de mediação. A análise da proposta pedagógica parte do pressuposto de que o processo ensino-aprendizagem ocorre como parte de uma Experiência de Aprendizagem Mediada (Feuerstein, 1991), a partir da qual o professor se envolve na construção eficaz de estratégias de ensino adequadas, para que todos tenham acesso a atividades significativas que contribuam, de maneira eficiente, para a promoção de um efetivo desenvolvimento humano e social.

Portanto, pautado nos princípios da teoria de Feuerstein (1991), o conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada subsidia a construção de estratégias de ensino individualizadas comprometidas com uma perspectiva inclusiva da Educação Física escolar. De acordo com essa perspectiva, compete ao professor construir o processo de mediação pedagógica de maneira a viabilizar que o estudante assuma um papel ativo ao longo da aprendizagem e, progressivamente, tenha condições de ser sujeito do seu aprender e de apresentar um desempenho cada vez mais independente.

O conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada pressupõe que a aprendizagem ocorre como a ação consciente de um sujeito, que se forma ao longo de uma experiência sociocultural de mediação com outro sujeito. Trata-se, portanto,

de uma interação que se caracteriza como bidirecional, pois pode iniciar a partir da ação de qualquer um dos sujeitos, seja o professor ou o estudante.

O princípio geral que norteia o conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada é que a ação de educar inicia a partir de uma ação humana intencional, que está associada a diversos significados. Existem significados que são atribuídos pelo próprio sujeito, que coexistem com significados advindos do contexto sociocultural e significados interpretados ou atribuídos pelos outros sujeitos. Para que o processo de mediação resulte em uma aprendizagem efetiva, é preciso construir um ciclo de compartilhamento dos significados, e de suas interpretações, entre o professor e o estudante.

A mediação entre professor e educando, portanto, deve ser entendida como elemento central para que a atividade educativa alcance a sua finalidade primordial, o processo de humanização do estudante e, secundariamente, para que o processo de aprendizagem de saberes, de competências e de atitudes transcorra como parte das possibilidades dialéticas de comunicação entre professor e estudante ao longo da atividade educativa.

O processo de mediação requer, portanto, o diálogo entre os sujeitos, que ora atribuem significados que exprimem a sua intenção, ora interpretam os significados atribuídos pelo outro. Um ciclo completo de mediação pode ser descrito pelo encadeamento de quatro fases, nas quais cada sujeito desempenha, pelo menos uma vez, as funções relacionadas com a expressão de uma intenção e a interpretação do significado da ação do outro, ou seja: (1) sujeito 1 – ação intencional; (2) sujeito 2 – interpretação da ação; (3) sujeito 2 – ação intencional de resposta, e (4) sujeito 1 – interpretação da resposta.

Quando a ação intencional é uma iniciativa do professor, caracteriza-se como proposição pedagógica, ou seja, o professor apresenta uma atitude consciente para envolver o estudante no processo de planejar a solução de uma situação problema apresentada no formato de um jogo. Quando a ação é uma iniciativa do estudante, caracteriza-se como parte de seus conhecimentos e experiências anteriores e é denominada como ação intencional, ou seja, o estudante demonstra as suas habilidades e interage, ora com o contexto ora com o outro.

Quando o estudante interpreta, é receptivo e responde de forma adequada à proposição pedagógica do professor, demonstra ter reciprocidade. Quando o



professor está atento, interpreta e responde de forma adequada à ação intencional do estudante, essa habilidade é descrita como responsividade.

O diagrama a seguir descreve as fases do ciclo de mediação de acordo com quem tem a iniciativa do processo, e explicita a definição dos conceitos de Responsividade e Reciprocidade.

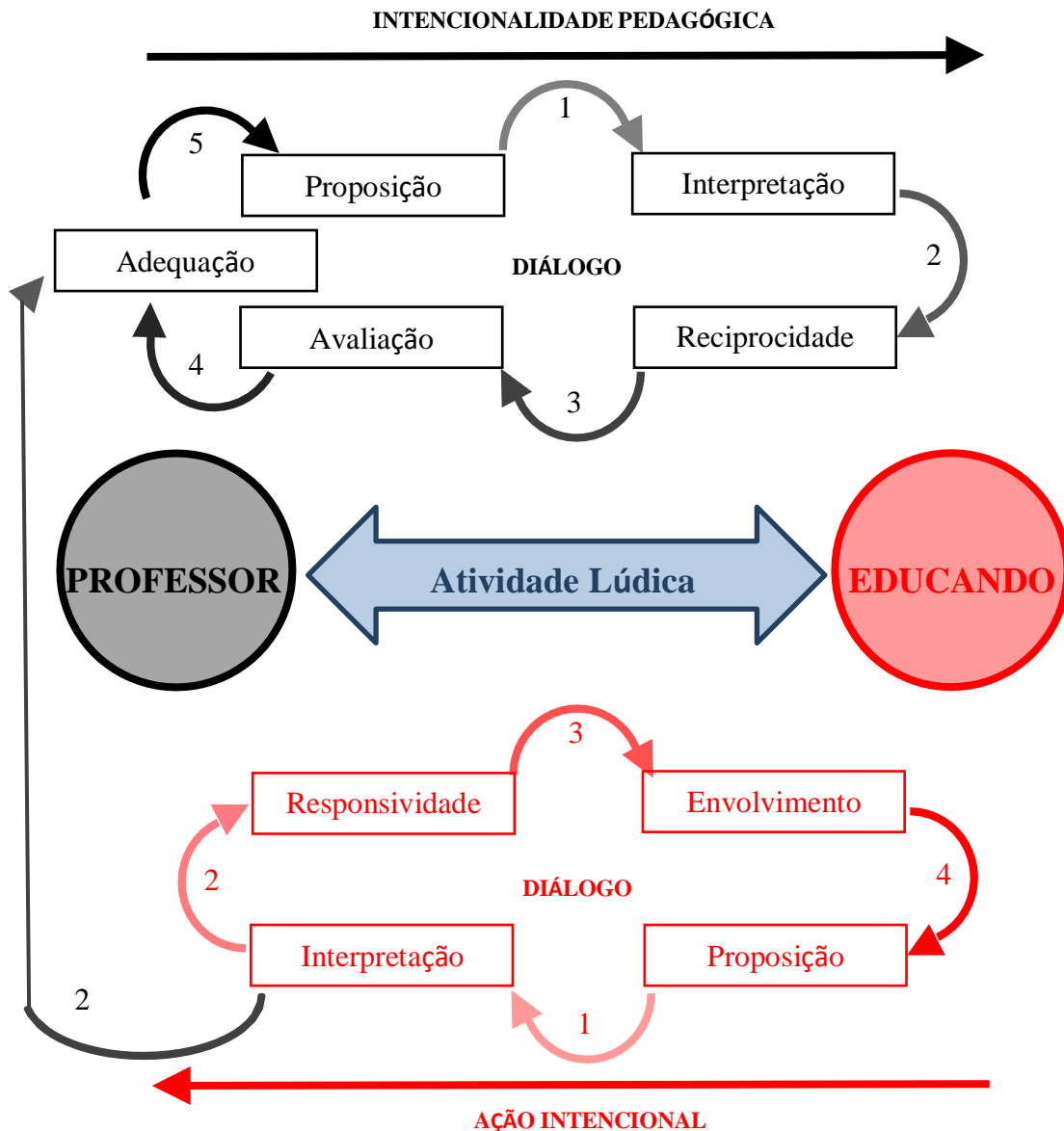


Diagrama descritivo do Ciclo de Mediação entre professor e educando

O ciclo de mediação permite identificar os entraves que normalmente comprometem o processo ensino-aprendizagem. Quando, por exemplo, o professor utiliza de maneira equivocada sua prerrogativa de proposição pedagógica e direciona

a interpretação do significado de sua ação intencional para uma solução específica da situação lúdica apresentada ao estudante, rompe-se o ciclo de mediação, tendo em vista que o educando é sujeitado e perde a sua condição de dialogar.

Outro exemplo é a ausência, por parte do professor, de uma postura responsiva, ou seja, a iniciativa do processo ensino-aprendizagem sempre é uma ação intencional do professor, que não se mostra capaz de ouvir, entender e responder às situações lúdicas propostas pelo(s) educando(s).

Da mesma forma, o ciclo de mediação também pode ser interrompido em função de atitudes inadequadas do educando, quando não demonstra reciprocidade, ou seja, disposição de participar na construção do jogo, a partir da sugestão inicial do professor, ou quando se silencia, e não adota uma postura ativa de iniciativa na proposição de jogos que iniciem a mediação com seus pares e com o professor.

A análise de como ocorre o ciclo de mediação na situação educativa escolhida no presente estudo para a análise do processo de flexibilização educacional fornece subsídios importantes para a reflexão sobre as modificações e novas possibilidades didáticas que podem ser utilizadas pelo professor para reconstruir uma experiência de aprendizagem mediada.

#### Recursos auxiliares para construção da experiência de aprendizagem mediada

Além da análise das quatro fases do ciclo de mediação, a teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada descreve recursos auxiliares que contribuem para que o professor construa adequações didáticas que culminem no sucesso do processo ensino-aprendizagem: (1) regulação do nível de dificuldade, (2) utilização de estratégias de motivação para a participação, (3) utilização de meios para mobilização da atenção do educando para o tipo de atividade a ser realizada.

A regulação do nível de dificuldade da situação problema proposta como conteúdo durante a atividade educativa pode se dar em dois sentidos antagônicos: (a) regulação da atividade à competência do educando, quando o professor modula a dificuldade do problema, tornando-o mais simples, de maneira a corresponder ao potencial de aprendizagem do educando, e; (b) apresentação de um desafio para o educando, quando o professor aumenta a dificuldade do problema, tornando-o mais complexo ou substituindo o tipo de problema, de maneira a criar um desequilíbrio em relação às aprendizagens já adquiridas, de forma a criar a necessidade do educando desenvolver novas habilidades.

A utilização de estratégias de motivação do educando pode ser realizada de três maneiras diferentes, mas, complementares entre si, todas relacionadas com o conceito de motivação extrínseca: (a) elogiar a dedicação do educando, quando o professor, no intuito de ampliar a resiliência do educando, recompensa-o pelo empenho na busca de uma solução da situação problema; (b) destacar as mudanças do educando, quando o professor, no intuito de ampliar a percepção subjetiva de competência do educando, comunica, de maneira compreensível para o educando, que ele obteve sucesso na aprendizagem, e; (c) envolvimento empático-afetivo com o educando, quando o professor é capaz de demonstrar para o educando, por meio de expressões corporais, gestuais e verbais, o seu envolvimento e o seu prazer na convivência com o educando durante a atividade educativa. Mas, atenção, nenhuma das alternativas motivacionais está relacionada com o resultado da atividade educativa, e sim, com o processo de construção de uma experiência de aprendizagem mediada.

A mobilização da atenção do estudante envolve duas estratégias de caráter mais cognitivo e diferenciadas entre si, primeiro, (a) a experiência partilhada, quando o professor se dispõe a buscar a solução do problema junto com o estudante, ou seja, os dois agem de forma cooperativa, e; (b) a transcendência, quando o professor transcende o contexto imediato do problema, relacionando a atividade a ser realizada com os conhecimentos prévios do educando, ou, recorrendo a um apoio conceitual que subsidie a busca de uma solução operacional. Essas duas possibilidades são as que mais se aproximam do conceito de “dica”, proposto por Vygotsky (1991; 2001) para a identificação da zona de desenvolvimento proximal. Da mesma maneira, a participação do professor, nesse caso, não pode ser no sentido de fornecer a resposta ao educando ou de assumir a liderança da atividade, deixando o educando em uma posição passiva. Compete ao professor mediar a aprendizagem e fornecer orientações que mobilizem a atenção do educando para o tipo de problema a ser resolvido. A compreensão do problema é o primeiro passo para a descoberta autônoma da solução.

Sujeito	Etapa	Ciclos	Recursos auxiliares
Educando	Ação intencional	1	A. regulação do nível de dificuldade
Professor	Responsividade	2	
Professor	Proposição pedagógica	3	
Educando	Reciprocidade	4	
Professor	Proposição pedagógica	1	B. utilização de estratégias de motivação
Educando	Reciprocidade	2	
Educando	Ação intencional	3	C. mobilização da atenção
Professor	Responsividade	4	
			A1. regulação à competência
			A2. desafio
			B1. elogiar
			B2. mudança
			B3. envolvimento afetivo
			C1. experiência partilhada
			C2. transcendência

Um aspecto importante a ser destacado na proposta educativa de Vygotsky (1991; 2001): muito mais do que aprender determinados conhecimentos ou desenvolver certas habilidades, o educando também aprende, e, principalmente, a lidar com o processo de aprendizagem. Os recursos auxiliares, portanto, não são estratégias exclusivas dos professores. Os educandos aprendem a aprender e aprendem a colaborar com os outros para que aprendam. Em outras palavras, os educandos, ao final do processo ensino-aprendizagem, desenvolvem competências equivalentes a dos professores, assim como, jogadores que desenvolvem uma inteligência de jogo, alcançam uma compreensão do jogo e da tática equivalente a do treinador.

Portanto, a análise teórica do presente estudo está diretamente relacionada com a articulação desses conceitos chaves: flexibilização educacional para individualização do processo ensino-aprendizagem; leitura crítica das contradições sociopolíticas do cenário educativo; avaliação do ciclo de mediação entre professor e educando; e, os recursos auxiliares para a construção de uma experiência de aprendizagem mediada.

A aluna em que se baseou este estudo era diagnosticada com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Como a sintomatologia do TEA é diversificada e inespecífica, vamos descrever os aspectos gerais do quadro clínico nessa seção, mas, no momento da descrição detalhada dos atores envolvidos no estudo, vamos detalhar os pontos que, de acordo com a nossa avaliação, pela observação de seu comportamento escolar, aplicam-se ao caso de Katarina (p. 44).

O conhecimento aprofundado do diagnóstico e das dificuldades da aluna é um ponto importante para avaliar suas necessidades e para fazer as adaptações educacionais necessárias e relevantes para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais o DSM-5, o autismo ou transtorno autista deve ocorrer antes dos 3 anos de idade e é classificado como um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento em que o indivíduo apresenta prejuízo qualitativo na interação social e na comunicação, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, indiferença ou aversão à afeição ou contato físico, falta de contato visual direto, de respostas faciais e de sorrisos sociais.

Dentre os critérios diagnósticos apresentados pelo DSM-5 (2014:p.50) para o Transtorno do Espectro Autista se destacam: “(1) déficits na reciprocidade socioemocional (...); (2) déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social (...); (3) déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos (...)”.

O nível de gravidade dos comprometimentos provocados pelo TEA é medido por meio de uma escala com 3 pontos crescentes que definem a intensidade de apoio requerido para a realização das atividades da vida diária:

1. exige apoio: isso significa que ela precisa de apoios simples para superar os prejuízos gerados pelo TEA na comunicação e no relacionamento social, o que indica que, na escola, serão necessárias pequenas adaptações para que ela participe ativamente das atividades educacionais.

2. exige apoio substancial: isso significa que ela precisa de um apoio substancial para superar suas limitações e alcançar uma funcionalidade que lhe permita participar de forma efetiva das atividades educacionais.

3. exige apoio muito substancial: isso significa que ela tem a necessidade de apoio para quase todas as necessidades, inclusive as básicas, como se alimentar e ir ao banheiro, logo, que a participação nas atividades educacionais somente será possível com a organização de recursos específicos para ela.

Não recebemos informações consistentes a respeito do nível de comprometimento da Katarina, pois, o laudo psicopedagógico, que exige uma observação criteriosa por um período abrangente de tempo, ainda está em processo de elaboração. A carência de informações precisas sobre as reais dificuldades da Katarina torna mais difícil a construção de adaptações adequadas às necessidades dela, mas, por outro lado, as possibilidades de mediação docente devem ser propostas na interação direta com a aluna, e, os resultados das diversas tentativas se

transformam em uma base segura para a tomada de decisão sobre as adaptações a serem realizadas.

## Métodos

O presente estudo se caracteriza como uma Pesquisa Pedagógica (KNOBEL and LANKSHEAR: 2008), na medida em que se dispõe a refletir sobre as questões que estão presentes no cotidiano da atividade educativa e, muitas vezes, permanecem sem respostas, conforme aponta Iza e Neto (2015:121)

Não temos analisado as nossas práticas de(o) ensino com o cuidado que elas merecem, apesar das experiências isoladas. De modo que muitos temas começam a ser uma paisagem comum no cenário da docência, não se dando a devida atenção. A aprendizagem da docência tem ficado circunscrita à observação e tentativa-erro, podendo essa experiência de ensino ser planejada ou não.

O foco central do nosso estudo é a intervenção educativa, a partir da compreensão de como os saberes docentes são construídos, o que requer a análise das articulações que possuem com a identidade pedagógica dos(as) professores(as). O envolvimento dos professores com os desafios da educação exige a aproximação da mediação docente com a reflexão científica, tanto no sentido de propor uma intervenção baseada em evidências, como em participar da produção de novos saberes docentes. Este modelo, proposto por Stenhouse (1975), ficou conhecido como Professor Pesquisador Reflexivo.

De acordo com o mapeamento do campo de estudos da Educação Física escolar feito por Bracht et al. (2012), nos situamos na categoria que se dedica ao estudo da “Intervenção”, ou seja, das questões referentes à atividade educativa propriamente dita, ou seja, “a aula acontecendo”. O foco central do estudo é a mediação docente em torno do processo ensino-aprendizagem, que inicia a partir da compreensão das características do(s) educando(s) e da escolha consciente dos objetivos que direcionam a atividade educativa para, em seguida, refletir sobre as estratégias didáticas e as adaptações que podem ser realizadas ao longo da aula para que o educando, a partir das experiências vividas, desenvolva suas habilidades ou adquira novos conhecimentos sobre si mesmo, sobre o outro e sobre a realidade que o cerca.

Porém, entendemos que a discussão acerca da reflexão que fazemos sobre a nossa atividade educativa está diretamente associada a quem somos, como pessoas e como professores(as), e, paralelamente, à leitura que fazemos da nossa realidade social e educativa. Sendo assim, iniciamos o estudo pelo relato

autobiográfico do nosso percurso formativo, e, iniciamos a discussão da atividade educativa pela análise da conjuntura sociopolítica e do contexto de vida e educação no qual professor(a) e alunos(as) estão inseridos.

Portanto, a pesquisa, metodologicamente, pode ser dividida em duas partes: a primeira parte se refere ao(à) professor(a) e ao contexto socioeducativo, logo, reúne dois aspectos que (1) antecedem a atividade educativa e definem o seu pano de fundo, são eles: (1a) a análise do processo de formação docente e (1b) o diagnóstico da realidade em que estão inseridos; a segunda parte, que é o objetivo principal do estudo, refere-se à (2) análise da mediação docente para a construção de experiências de aprendizagem lúdicas e significativas para os(as) alunos(as) o ensino-aprendizagem e dos recursos que podem auxiliar o(a) professor(a) e em situações educativas específicas.

O Relato Autobiográfico para a descrição do percurso formativo será realizado por meio de narrativa oral, dirigida por um roteiro dividido em três partes: (a) as principais experiências pessoais que, em nossa opinião, vivemos nas aulas de educação física na escola ou em outras atividades esportivas ou de lazer; (b) as atividades acadêmicas e as experiências de estágio que consideramos mais relevantes para a nossa formação universitária; (c) as nossas expectativas em relação à carreira profissional após o final do curso. O relato será transcrito em formato de texto, a fim de permitir a identificação das principais categorias conceituais e a sua discussão teórica.

A descrição do Cenário Educacional será realizada por meio da análise das pesquisas demográficas existentes sobre a localidade em que a escola está situada, no caso de Brasília/DF, os estudos realizados pela CODEPLAN<sup>6</sup> por meio da amostra de domicílios e da análise de emprego e desemprego. O diagnóstico da realidade será complementado pela observação direta e por conversas informais com membros da comunidade escolar sobre as condições de vida e de trabalho na escola e na cidade.

A descrição do cenário educacional não tem um objetivo em si mesmo. A principal função dessa breve avaliação diagnóstica é contribuir para a compreensão do contexto no qual as situações educativas estão inseridas. A descrição deve conter os aspectos mais relevantes e diretamente relacionados com as situações educativas,

---

<sup>6</sup> Companhia de Planejamento do Distrito Federal, órgão do governo que tem a missão de “gerar conhecimento e inovação para aprimorar as políticas públicas do Governo do Distrito Federal e melhorar as condições de vida da população” <http://www.codeplan.df.gov.br/>



fornecendo-lhes uma conjuntura que esclareça os elementos que exercem influência sobre elas e as determinam.

Além de contribuir para uma compreensão ampla e crítica da situação educativa, o cenário educativo viabiliza ao pesquisador a opção, caso necessário, de uma leitura radical dos interesses ideológicos, políticos e econômicos que precisam ser desvendados. A flexibilização educacional, ao preconizar que sempre é possível encontrar alternativas para garantir o sucesso da aprendizagem para todos os educandos, não pretende abster-se de uma análise que aponte para a necessidade de transformação da realidade social, como um todo, e educacional em particular.

A parte central do estudo sobre a intervenção se dá a partir do envolvimento privilegiado com a atividade educativa, por meio das experiências vividas ao longo do estágio supervisionado na escola. Após o aprofundamento de estudos sobre os conceitos propostos por Feuerstein e Vygotsky, selecionamos, de forma assistemática, três situações educativas que nos chamaram atenção. Em seguida, realizamos a descrição, da forma mais detalhada possível, de cada uma destas situações educativas.

O registro das atividades é contínuo, ou seja, descreve os eventos na mesma sequência em que ocorreram. Na descrição, nos preocupamos em fornecer uma riqueza de detalhes que permita ao leitor reconstituir os eventos, para isto, damos informações sobre: (a) o contexto institucional no qual estão inseridos; (b) o momento em que a atividade transcorre; (c) os alunos que estão envolvidos; (d) o objetivo a ser alcançado; (e) a atividade lúdica escolhida; (f) a organização da aula e a exposição da proposta; (g) os diálogos e as reações dos alunos; (h) as mediações realizadas pelo professor; (i) a infraestrutura física e material disponível. Priorizamos as nossas percepções e as percepções porventura compartilhadas pelos atores envolvidos, de forma espontânea ou por meio de conversas informais durante ou após a aula.

Por uma questão de respeito às pessoas e instituições, a descrição deve primar, sempre que possível, pelo caráter positivo das atitudes e decisões, de forma a evitar suposições indevidas e nunca assumir um tom depreciativo ou de censura para as atividades educativas realizadas pelos professores e educandos observados. Se queremos dialogar com os professores e apresentar alternativas que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino, a relação deve estar pautada no respeito.

Com esses procedimentos, que podem, caso seja necessário, serem complementados por análise documental, entrevistas adicionais e novas

observações, encerramos a coleta de dados e iniciamos a análise e discussão teórica sobre as situações educativas.

A análise se restringe a poucas situações educativas, o que para nós é suficiente, pois cada situação educativa contém um ciclo de mediação completo e suscita uma série de reflexões sobre possibilidades didáticas de mediação para adaptação das atividades. A finalidade do estudo é contribuir para o aprimoramento da qualidade da educação, ao estimular o professor e refletir sobre os diferentes aspectos que interferem no planejamento, na execução e na avaliação da atividade educativa. Sendo assim, o interesse de estudo se dirige para o processo de construção das alternativas didáticas, e não para as soluções que se mostraram eficientes em algum momento em particular.

As soluções válidas em uma situação, podem se revelar inadequadas em outras, e, até mesmo, na mesma situação, com as mesmas pessoas, mas, em outro momento. Porém, se o professor é capaz de repetir o processo de análise das situações educativas, provavelmente vai ser capaz de encontrar novas e adequadas soluções.

## **Relatos Autobiográficos sobre o percurso formativo**

A construção da nossa identidade pedagógica é um processo que reúne experiências pessoais e acadêmicas ao longo da nossa trilha formativa. Neste processo, marcado por influências múltiplas, figuramos, ao mesmo tempo, como atores e autores da nossa trajetória de constituição como professores(as).

Ao elaborar esta narrativa sobre a nossa formação, além de deixar explícitos os nossos compromissos com a educação, tivemos a oportunidade de nos reapropriarmos de experiências marcantes, que fazem parte do nosso olhar para a intervenção educativa (CHENÉ, 1988).

Temos consciência de que nossa narrativa não é uma fidedigna descrição dos fatos, mas, a nossa representação da realidade que vivemos. Neste caso, como alertam Cunha e Chaigar (2009), a “verdade” passa a ser aquilo que é “verdadeiro” para nós (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016).

### *Experiências na Educação Básica*

Ao longo da minha vida escolar, tive várias experiências positivas com a educação física, que, aos poucos, confirmaram a minha escolha pela profissão. Estudei parte da minha trajetória educacional em escola particular e parte em escola pública, sendo a maior parte na escola pública. Sou natural da Ceilândia/DF, logo, estudei os anos iniciais do Ensino Fundamental no Setor P Sul, depois, mudei-me para Taguatinga, onde concluí a educação básica.

Ao resgatar minhas memórias, a experiência que considero mais marcante ocorreu no 4º ano do Ensino Fundamental, nessa época eu estudava no (colocar o nome da escola por extenso e depois a abreviatura) CEAV, uma escola particular. A participação em um evento esportivo de competição interclasses, que era denominado de “Olimpíada Escolar”, que mobilizava toda a comunidade escolar, durante uma semana, foi algo inesquecível.

Estávamos acostumados a ver o esporte na televisão e agora, podíamos estar em quadra para jogar diversas modalidades, algumas pela primeira vez, como foi o caso do basquetebol, ainda mais com a torcida dos colegas de turma. O destaque conferido aos professores de Educação Física, que eram os principais responsáveis pela organização do evento, chamou particularmente a minha atenção, assim como a oportunidade que eu tive de ser valorizado e reconhecido pelas minhas habilidades esportivas, algo que deixou evidente, para mim, a importância do esporte como uma

componente chave da educação física escolar, como também, a importância da educação física no currículo escolar.

Alguns anos depois tive outras experiências relevantes com o esporte. Participei da escolinha de futebol do São Paulo Futebol Clube, mas fiquei pouco tempo, uma vez que era uma empresa particular e minha família não estava em condições de arcar com essa despesa. Alguns anos depois participei de uma escolinha pública de futebol no Sesi de Taguatinga, onde permaneci por 8 meses, mas, tive que sair porque era difícil conciliar os treinos com os estudos. Sendo assim, deixei de lado o sonho de ser um jogador profissional de futebol e passei a praticar esporte apenas como lazer pessoal.

É possível resumir minhas experiências com a educação física escolar em três grandes momentos: do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, as aulas de educação física eram direcionadas para atividades recreativas; do 6º ano ao 9º do Ensino Fundamental, as aulas eram muito simples e se resumiam a atividades esportivas para os alunos motivados, enquanto os demais ficavam conversando; os professores não se esforçavam para deixar as aulas mais interessantes; no Ensino Médio tivemos uma experiência diferente com um professor que adotou um modelo não esportivo, e sim voltado para o condicionamento físico, nos moldes da concepção de ensino da saúde renovada.

Dois professores, se destacaram dos demais. No 8º ano do Ensino Fundamental tive um professor que trabalhou com atletismo e voleibol. As suas aulas eram voltadas para o ensino dos fundamentos técnicos dessas modalidades e nós conseguíamos ver o progresso no aperfeiçoamento das habilidades motoras. Em particular, a vivência com o atletismo se destacou, por ser uma modalidade pouco conhecida e considerada como algo distante da nossa realidade. Pude perceber como o atletismo era mais do que eu imaginava, pois, trata-se de um esporte que exige habilidades diversificadas, que trabalham com o corpo como um todo.

Este professor também ministrou algumas aulas teóricas, o que, no início, foi difícil de aceitar, porque, para mim, educação física era sinônimo de ir pra quadra. No entanto, como as aulas teóricas traziam temas importantes sobre o funcionamento do corpo humano, que tinham repercussões na saúde e na estética, isto me fez refletir que o conteúdo da educação física era mais do que somente o esporte.

O segundo professor que se destacou dos demais foi aquele que adotou a proposta da saúde renovada. Ele simplesmente não trabalhou com nenhum esporte

ao longo de todo o ano letivo. Suas aulas tinham foco no condicionamento físico e na melhoria da funcionalidade corporal. Fiquei impressionado em aprender sobre as adaptações cardiovasculares do exercício e sobre o processo de hipertrofia muscular para o incremento da força corporal, aspectos que são cruciais para uma aptidão física relacionada com a saúde.

A reação da turma, em um primeiro momento, foi de resistência, porque era um conteúdo incomum. Digo por mim mesmo que, no início, não gostei muito da ideia, por ser algo que de certa forma tirava um dos meus únicos e principais momentos de diversão dentro da escola. Uma diferença marcante em relação aos outros professores foi que os colegas da turma não gostavam de fazer atividade física, não conseguiam livrar-se das aulas, pois, todos tinham que participar, algo que não acontecia nas aulas esportivistas. Após algum tempo, a turma passou a compreender a proposta do professor, o que ajudou a tornar a metodologia mais produtiva.

Foi neste contexto que tive a minha primeira experiência com a educação inclusiva. Uma das colegas da turma era cadeirante na minha turma, mas, isso não foi motivo suficiente para que ela não participasse das aulas. O professor conseguia propor adaptações que permitiam a participação dela nas aulas. Isso impressionou a turma como um todo, porque era visível a felicidade dela de poder participar ativamente da aula, juntamente com os demais.

Percebi que ela, independente da deficiência física, que restringia seus movimentos, podia sentir a mesma realização pessoal que eu sentia ao jogar, ou seja, a autoestima e o prazer de fazer educação física não está relacionada com a competição ou a comparação de nossas habilidades com as dos outros, e sim com a nossa capacidade de autoperfeição, ou seja, o quanto podemos melhorar o nosso rendimento inicial, ou, o simples prazer de poder praticar atividade física.

Este conjunto de experiências positivas, como disse no início do relato autobiográfico, foram importantes para direcionar a minha escolha para a educação física como minha profissão. Fiquei surpreso com a interdisciplinaridade e os valores que cercam a educação física, sendo assim, comecei a imaginar como poderia contribuir para as pessoas e para a construção de um mundo melhor.

Uma situação fora do ambiente escolar que foi marcante para mim foi ao assistir ao filme “Coach Carter - Treino Para a Vida”. O filme conta a história de um treinador de basquete que se dedica à formação esportiva dos jogadores da escola da sua cidade, mas, ao mesmo tempo, se preocupa com a preparação deles para a vida,

logo, exige que apresentem bom rendimento acadêmico e que se comportem como cidadãos responsáveis. A história, a sua maneira, relata uma realidade de periferia no contexto dos EUA, por se tratar de uma cidade pequena, e o professor consegue demonstrar como o esporte pode ser uma ferramenta de ascensão social e de formação para a vida, dando uma oportunidade para que os jogadores tenham uma vida melhor do que a de seus pais, pois, vários, estavam presos. O esporte era a oportunidade para eles fugirem das armadilhas de uma realidade social violenta e perigosa. Isso me despertou mais ainda o interesse pela educação física, pois, como professor, era possível que, por meio do ensino das práticas corporais, conseguisse realizar um trabalho semelhante.

Após ter decidido que queria cursar Educação Física, consegui uma vaga na Universidade de Brasília por meio do Programa de Avaliação Seriada (PAS). Ao receber a notícia da minha aprovação, fiquei feliz e entusiasmado, por estar seguindo o que acredito ser a minha vocação. Foi uma sensação incomparável saber que estava dando os primeiros passos para tornar este sonho uma realidade.

#### *Experiências durante o curso*

Quando comecei a estudar no curso de Educação Física da UnB, ao longo das primeiras experiências acadêmicas, passei por uma desconstrução da imagem que eu tinha sobre a figura do “professor de educação física”. Na minha trajetória educacional, tive diversas experiências com professores que eram monótonos e não se preocupavam com a qualidade de suas aulas, o que me fazia pensar que os professores de educação física eram todos iguais: não planejavam e não sabiam explorar o potencial formativo da disciplina. Essa imagem foi desconstruída porque vi que dentro da Universidade professores qualificados e competentes, que buscam fazer a diferença e estavam comprometidos com a formação de profissionais competentes.

Tive também que aprender a compartilhar com meus familiares quais eram as minhas pretensões profissionais, pois, geralmente, quando eu falava que estava cursando educação física na UnB, quase todos meus parentes pensavam que eu estava me preparando para ser um *personal trainer*. Creio que esta é, atualmente, a imagem social predominante da educação física, logo, todos fazem uma associação direta. Precisei reunir vários argumentos para fazê-los entender que eu não queria trabalhar em uma academia, e sim ser professor de educação física escolar, de

preferência, na educação infantil e na rede pública, porque percebi que as crianças possuem tanto uma capacidade crítica como uma pureza que são contagiantes. Senti-me acolhido e em condições de contribuir de maneira efetiva para o desenvolvimento delas.

Várias experiências durante o curso contribuíram para o meu amadurecimento como profissional e como pessoa. Migrar do ensino médio para a universidade foi muito engrandecedor e exigiu que eu tivesse mais responsabilidade e mais comprometimento, porque o tempo ficou mais escasso e eu sabia que, a partir do momento que eu iniciei o ensino superior, meu sucesso dependia somente de mim, isso me fez amadurecer, porque me fez pensar que eu sou o principal responsável pela minha formação profissional.

Tive algumas desilusões ao longo do curso, pois, percebi que nem tudo seria tão fácil como eu imaginava. Uma dessas desilusões foi, durante o estágio, enfrentar o desinteresse dos alunos em relação à disciplina. Vivi esta experiência nas turmas do segundo ciclo do ensino fundamental e no ensino médio. Percebi que vários alunos resistiam e fugiam da aula, o que foi um frustrante para mim; por mais que eu investisse no planejamento da aula, era em vão, uma vez que não conseguia atender o interesse de toda a turma. De certa forma, essa desilusão foi boa, porque me fez ver a profissão pelo o que ela realmente é, e não pelo o que eu idealizei; me fez perceber que, somente com minha dedicação e com o meu trabalho, infelizmente, não é possível mudar completamente o cenário em que estamos inseridos.

### *Expectativas após o curso*

Depois de concluir o curso, como afirmei acima, quero ser professor de educação física da rede pública, pois, dessa maneira, acredito que posso retribuir a formação que recebi em uma universidade pública, ao proporcionar uma educação de qualidade para comunidades mais carentes. Também almejo isso porque, apesar de não ter o reconhecimento que deveria, o profissional da rede pública possui estabilidade no emprego.

Para os novos estudantes, meu conselho é que valorizem o curso e valorizem a si mesmos, porque dessa forma o curso não será subestimado. O reconhecimento social da educação física inicia pela autovalorização e, conseqüentemente, pelo zelo dos seus profissionais, porque dessa forma, a área crescerá em qualidade e em comprometimento.

Dois valores que considero os pilares na minha caminhada e na minha formação são a responsabilidade e o amadurecimento, porque isso fez com que eu enxergasse a realidade com um olhar mais crítico, o que contribuiu muito para a minha formação. Sendo assim, considero-me pronto e capaz para iniciar a minha carreira como um professor de educação física.

A aproximação das experiências ao longo da vida com a formação docente é um ponto importante. Em um estudo realizado com discentes do curso de educação física – licenciatura (FIGUEIREDO, 2004), concluiu-se que as experiências durante a vida imiscuem de modo significativo no processo de formação profissional e na construção da identidade.

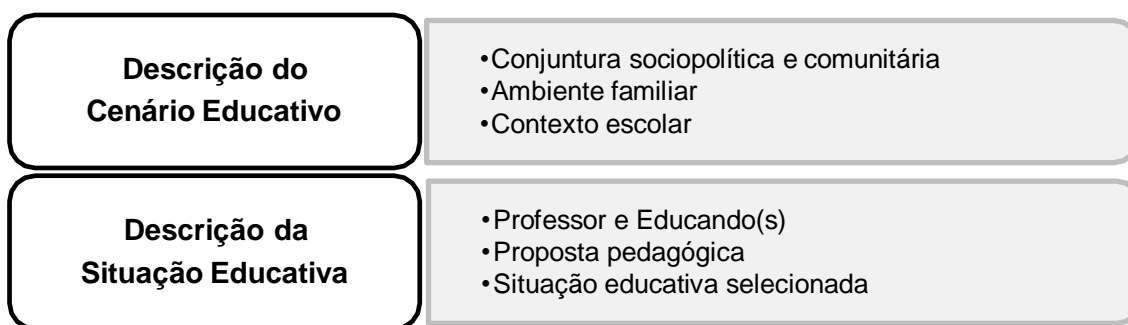
Portanto, esses aspectos estão relacionados com experiências que o aluno teve antes de ingressar no curso. Essas experiências podem ser através do esporte, da ginástica, da dança e etc.. Assim, levando em consideração este estudo, pode-se concluir que a vivência deve ser observada como um importante componente no processo formativo. É possível estabelecer essa aproximação com os relatos supracitados, pois foram experiências que colaboraram e muito para a minha decisão de cursar educação física.



## Resultados

As experiências vivenciadas na mediação entre professor e educando(s) que iremos descrever, devem ser consideradas como elementos de análise que retroalimentam o processo de escolha das possibilidades didáticas para a promoção da aprendizagem. A atividade educativa, dessa forma, passa a ter, intrinsecamente, a propriedade de ser flexível, pois, coloca-se a serviço do educando e da sua educação.

A flexibilização educacional, no entanto, não é uma mera intenção do professor, e sim um exercício teórico a partir de alguns conceitos chaves. O diagrama a seguir indica a ordem na descrição da intervenção educativa.



### Descrição do Cenário Educativo

#### *Conjuntura sociopolítica e comunitária*

Taguatinga é uma das Regiões Administrativas que compõem o Distrito Federal. Foi fundada oficialmente no dia 5 de junho de 1958. Há registros históricos de que por volta do século XVIII surgiu um pequeno povoado que buscava se estabelecer aos arredores de Goiás, mas a fundação oficial da cidade só veio a acontecer depois da construção de Brasília. A cidade foi fruto do grande número de trabalhadores que vieram trabalhar nas obras da capital da República. A ideia era que os trabalhadores, depois de finalizada a construção da cidade, voltassem para as suas cidades de origem, mas, não aconteceu dessa forma. A maioria referiu permanecer na capital e firmar moradia.

Atualmente, Taguatinga é uma das maiores e mais populosas cidades satélites do Distrito Federal, ocupando o quarto lugar, com 222.598 habitantes, conforme o levantamento da Codeplan (2016). A renda domiciliar média é de R\$ 6.072,92, o que corresponde a 6,9 salários mínimos. A renda per capita é de R\$ 1.998,14. O quadro de distribuição da população por faixa de renda indica que cerca de 50% da população

recebe menos de 5 salários mínimos e, os indicadores educacionais, evidenciam que menos de 20% da população possui nível superior completo.

A população que reside em Taguatinga, na sua maioria, possui uma qualidade de vida boa. Trata-se de uma cidade desenvolvida no comércio e em outras atividades, o que colabora para que os seus moradores tenham condições favoráveis para uma vida com um conforto mínimo. Conhecida como a capital do comércio do Distrito Federal e possui aproximadamente 12 mil empresas. São várias as atividades econômicas exercidas na cidade, tais como: elétricas, supermercados, *shoppings centers*, confecções de móveis, vestuário, informática, fabricação de produtos alimentícios, feiras, centros comerciais dentre muitos outros.

Taguatinga possui boas oportunidades de lazer, como *shoppings*, parques, quadras, playgrounds, restaurantes, entre outras coisas. A segurança, de um modo geral, é razoável. Algumas áreas específicas são mais vulneráveis que outras, o que gera um certo desequilíbrio e faz com que moradores de determinadas partes da cidade fiquem mais expostos à violência. Infelizmente, é o caso da Praça do D.I., onde a escola está situada. Ao lado da escola há uma praça menor que está abandonada, o que atrai usuários de drogas e traficantes, o que deixa o ambiente mais violento e perigoso.

O Distrito Federal, na época das eleições de 2018, possuía 2.084.354 eleitores aptos. A Zona Eleitoral de Taguatinga, apesar de populosa, é a menor da capital, contando apenas com 69.042 eleitores, o que não lhe confere um peso significativo nas decisões sobre as lideranças políticas do Distrito Federal.

#### *Ambiente familiar*

A família dos alunos se destaca pela proximidade e pelo envolvimento com as atividades escolares. Os pais são ativos nos eventos e reuniões, o que demonstra que existe um forte vínculo entre eles e a direção da escola. Percebe-se, portanto, que a família tanto valoriza a escola como não abre mão do seu papel na educação dos alunos, fazendo-se presente na vida escolar de cada um deles.

Tive a oportunidade de conhecer um pouco a realidade de vida de alguns alunos. Uma boa parte deles não mora em Taguatinga e muitos alunos tinham uma condição de vida precária. Por ser um grande centro urbano e ter muitas oportunidades de emprego, Taguatinga concentra um grande número de pessoas que moram nas redondezas e se deslocam para trabalhar na cidade. Sendo assim, é

comum que tragam seus filhos para estudar nas boas escolas que ficam perto do seu lugar de trabalho.

Percebe-se que os pais forneciam suporte e apoio necessários para o bom funcionamento da escola de seus filhos, como também, que estavam atentos para as necessidades das crianças, principalmente no caso dos alunos especiais, que precisam de um acompanhamento mais zeloso.

#### *Contexto escolar*

A escola em questão tem como finalidade principal se constituir em uma escola inclusiva, capaz de promover a socialização dos alunos. A escola não tem restrições para matrícula, e aceita alunos com características diversificadas, o que colabora para que a socialização entre os alunos seja mais intensa. Há muitos alunos com necessidades especiais, o que oferece aos demais, a oportunidade de conhecer uma realidade inclusiva que, possivelmente, eles irão encontrar ao sair da escola. A escola está ciente de que plantar essas ideias em uma escola de educação infantil é um passo importante em direção a uma sociedade mais justa e inclusiva.

A infraestrutura física da escola é privilegiada. Existem instalações adequadas para as aulas de educação física. A escola conta com: dois pátios, uma quadra, uma piscina e um parque infantil. Isso cria condições propícias para um trabalho de qualidade, porquanto há a possibilidade de o professor variar nas suas aulas, a depender dos objetivos a serem alcançados.

Além das instalações, a escola também dispõe de materiais adequados, em bom estado de conservação e na quantidade necessária para atender o quantitativo de alunos. A escola recebe muitas doações das famílias dos alunos, de professores, funcionários e colaboradores, além da vizinhança de uma maneira geral. Isso redundou na obtenção de materiais para a potencialização das aulas. Na piscina, por exemplo, o professor dispõe de brinquedos, pranchas, boias, escorregador e muitos outros equipamentos. Tomando como exemplo as atividades realizadas no pátio, o professor possui cones, cordas, bambolês, bolas dentre vários outros. O professor tenta sempre zelar e fazer com que os alunos preservem os recursos que a escola possui.

A comunidade de alunos era bastante variada. Havia alunos do sexo masculino e do feminino, mas o que mais marcou a variedade dos alunos foi o fato de ser uma escola inclusiva.

### *Educador e Educando(s)*

O professor de educação física da escola possuía uma vasta experiência na área. Ele já contava com mais de 20 anos de experiência dentro de escolas públicas do Distrito Federal como professor efetivo. A sua experiência colaborou bastante para a qualidade das aulas de educação física, uma vez que ele sempre variava o conteúdo destas. Também é verdade que os alunos gostavam muito do professor, o que facilitou a relação professor-aluno.

Sabe-se que este estudo se baseou em uma aluna com uma condição especial, assim, é importante que algumas características dela sejam conhecidas, para que a compreensão do estudo seja clara e transparente. Katarina apresentava muita dificuldade na comunicação e reciprocidade - em parte posterior deste trabalho será possível ver a recorrência da falta de reciprocidade quando observado o ciclo de mediação. Notou-se também um déficit ao pedir que ela realizasse algumas atividades motoras. Ela tinha alguns mecanismos de defesa diante de situações em que ela sentia medo. Em alguns momentos, ela tampava os olhos com as mãos e escondia a cabeça. Os movimentos que ela realizava eram repetitivos, sem muito progresso quando ela realizava individualmente, sendo necessário uma mediação para auxiliar no seu processo de aprendizagem.

Tive a oportunidade de observar mais de uma turma, o que colaborou para algumas percepções. As turmas eram mistas, haviam tanto meninos como meninas em cada turma. Estas não eram muito diferentes, haviam alunos que necessitavam de uma atenção especial e esta era fornecida de acordo com as capacidades do profissional.

Em geral, as turmas respeitavam a figura do professor, o que era um ponto positivo, porque, dessa forma, o professor podia lecionar sem maiores imprevistos. Um fato interessante é que a última turma chegava nas aulas bem mais agitada que a primeira. Isso demandava mais energia e mais adaptações, uma vez que, em situações mais delicadas, era mais difícil manter o controle da situação.

### *Proposta pedagógica*

A escola valorizava bastante a disciplina de educação física e se preocupava em inserir todas as turmas nas práticas corporais. As aulas eram divididas de seguinte forma: dois dias por semana, sendo em horário simples nos dois dias. Havia, em média, 20 alunos por turma. O professor optou por dividir o conteúdo das aulas da

seguinte forma: uma aula era na quadra, ou no pátio (a depender dos objetivos e dos requisitos estruturais), e a outra era na piscina.

As turmas sempre se mostravam bastante empolgadas quando o professor aparecia na porta da sala para levá-los à aula de educação física. Talvez aquela fosse a aula que eles mais gostavam, porque o professor explorava a ludicidade, o que fazia com que os alunos se sentissem encantados. No momento de voltar para a sala, havia algumas dificuldades em conter a emoção dos alunos, porque eles ainda estavam muito agitados e empolgados com a educação física. Esses sentimentos nem sempre são adequados ao ambiente de sala de aula. Portanto, o professor tentava fazer uma volta calma com os alunos, para tentar deixá-los menos eufóricos.

Os acompanhamentos especializados existiam para aqueles alunos que possuíam uma debilidade maior em relação aos outros. Algumas condições tornavam praticamente impossível que o aluno realizasse a aula sozinho. Alunos com um grau de deficiência menor não possuíam acompanhamento individualizado em todas as aulas, mas passavam por observações da parte da orientadora pedagógica.

A minha participação no estágio durou por volta de 3 meses. Fui bem acolhido pela escola e houve uma troca recíproca de conhecimentos. Pude conhecer o ambiente escolar, com seus desafios e dificuldades, o que me motivou ainda mais a seguir na caminhada para ser professor de educação física.

Cenário Educativo	
<b>Contexto</b>	
Social	Taguatinga é considerada a capital econômica do DF. Possui um vasto comércio e uma população de mais de 200 mil habitantes.
Político	Possui a menor zona eleitoral da capital, mas oferece oportunidades à população, como: sistema de saúde, educação, transporte, lazer e segurança.
Cultural	Possui manifestações artísticas e culturais, como apresentações de <i>hip-hop</i> , feiras artesanais, por exemplo. Possui parques, praças, casas de show, restaurantes e diversas opções de lazer.
<b>Realidade</b>	
Comunitária	A realidade de Taguatinga é boa, sendo a renda <i>per capita</i> de R\$ 1.998,14, o que corresponde a 2,27 salários mínimos por cidadão.
Familiar	A renda domiciliar é de R\$ 6.072,92, o que corresponde a 6,90 salários mínimos por família.
Escolar	26,56% da população possui o ensino médio completo. A porcentagem correspondente à parcela que possui o ensino superior completo é de 19,26%.
<b>Sujeitos</b>	
Educador	Homem, professor efetivo da Secretaria de Educação do Distrito Federal há mais de 20 anos.
Educadores	A maioria do efetivo da escola era formada por mulheres. A grande maioria contava com mais de 15 anos de experiência efetiva.
Educando	A aluna observada possuía autismo, o que exigiu adaptações. Foi através da sua condição especial que este trabalho pôde ser construído, pois a flexibilização educacional foi observada como uma possibilidade em casos semelhantes a esse.
Educandos	Turmas de Infantil I e II, com faixa etária variando de 5 a 8 anos de idade.
Turma/Grupo	Por se tratar de uma turma do Infantil, não havia segregação ou fenômenos consideráveis. A turma era uma só e todos participavam da aula. A turma possuía algumas crianças portadoras de necessidades especiais.
<b>Atividade</b>	
Objetivo	Objetivos, na maior parte do tempo, motores, visando adaptar os alunos ao meio aquático e com o objetivo de proporcionar uma iniciação ao meio aquático. Houve também objetivos de memorização e assimilação.
Conteúdo	Entrada ao meio aquático, memorização de cores, superação de inseguranças, fundamentos básicos da natação infantil.
Métodos	Aulas demonstrativas e com o acompanhamento de certa forma individual para cada aluno.
<b>Estrutura</b>	
Física	A escola possui uma quadra coberta, um patio descoberto e um coberto e uma piscina coberta.
Material	A escola possui materiais adequados para as aulas de educação física em todos os ambientes – boias, cones, bambolês, <i>steps</i> , brinquedos e entre outros.
<b>Histórico</b>	
Proposta	A proposta da escola é gerar um ambiente inclusivo

### Situações educativas selecionadas

Na primeira aula, o objetivo era familiarizar os alunos com o meio aquático, por meio de uma atividade de exploração da piscina, ou seja, os alunos deveriam passar da parte mais rasa para a parte mais funda da piscina. A atividade foi apresentada como um desafio psicomotor: “vamos ver quem consegue atravessar a piscina deste lado raso para o outro que é mais fundo?” Cada um podia fazer a atividade do seu jeito, pois, não foram dadas instruções técnicas sobre o tipo de movimentação a ser realizado.

Em uma aula de natação é preciso ter uma atenção contínua para todas as crianças, mas, fiquei atento às necessidades e reações de Katarina, a fim de garantir a sua participação efetiva na aula. Alguns alunos tinham insegurança para realizar a atividade e precisavam de apoio, enquanto outros eram ágeis e autônomos; mesmo assim, acompanhei todos de forma individualizada. Enquanto eu realizava a travessia dos alunos individualmente, o professor regente me ajudava cuidando dos demais, através de algumas pequenas brincadeiras.

A atividade principal da aula era basicamente passar, individualmente, da parte rasa para a parte funda da piscina, com apoio de alguns materiais, tais como: bóias, “espaguete”, pullbuoys, pranchas e bolas; a travessia era realizada com a ajuda do professor, para que aos poucos os alunos pudessem adquirir autonomia. A piscina é dividida por uma faixa, que a separa em duas partes. Sendo assim, era fácil controlar os alunos para que não fossem sozinhos para a parte funda, o que evitava a ocorrência de algum acidente.

Como é comum nas brincadeiras infantis, recorri à imaginação para envolver as crianças com a atividade, comparando-as a “super-heróis” ou a seres aquáticos. No caso de crianças que estavam inseguras, uma estratégia que deu certo foi pedir para que pegassem a bola. Apesar de serem atividades que exigem uma atividade semelhante, deslocar-se de um lugar para o outro, para algumas crianças atravessar a piscina tem um significado diferente de fazer um percurso semelhante para pegar uma bola. É curioso com o vínculo visual e certamente afetivo com o objeto muda o foco da criança, de maneira que, sem a bola, ela não queria atravessar a piscina, mas, para pegar a bola, a criança muda sua motivação.

Por ser uma atividade rápida, cada aluno pode repetir diversas vezes, o que foi muito bom, porque, dessa forma, foi possível observar a evolução deles em vários aspectos. As reações dos alunos foram positivas e todos participaram da aula experimentando as suas habilidades corporais e desenvolvendo segurança para deslocar-se dentro d’água.

Rapidamente alguns alunos conseguiram dominar suas inseguranças iniciais para realizar a atividade, logo, não queriam mais a minha ajuda. Continuei acompanhando de perto, mas, sem interferir. Outros, continuaram a necessitar da minha ajuda, porém, também evoluíram bastante e, ao passar da aula, apresentaram menos resistência e medo diante da situação confrontadora.

Katarina tinha medo da piscina. Qualquer atividade proposta recebia uma resposta negativa por parte dela. Como ela demonstra boas capacidades de comunicação, tentei tranquilizá-la assegurando que eu estaria com ela e nada de mal lhe aconteceria. Enquanto conversava com ela, verifiquei o que lhe transmitia mais segurança: deixar que ela segurasse no meu corpo, apoiando-se, ou, segurar ela de maneira firme para que se sentisse apoiada por mim. Com o recurso da imaginação, que não costuma ser efetivo para alguns casos de TEA, percebi que Katarina foi se sentindo segura, deixando de apoiar-se e aceitando o meu apoio. Após algumas repetições, como também, por ter acompanhado a experiência dos demais colegas, Katarina evoluiu bastante e conseguiu realizar a atividade de forma mais confiante e autônoma, foi uma evolução considerável em curto prazo de tempo (no decorrer da mesma aula).

## 2º Situação Educativa:

Na segunda aula, trabalhamos com um novo desafio psicomotor: experimentar diferentes maneiras de entrar na piscina, priorizando a sua autonomia e independência, e buscando vencer os medos e as inseguranças. Como envolve um salto, esta atividade é mais desafiadora para eles, e, ao mesmo tempo, um teste para a capacidade da mediação docente em situações mais complexas.

Por se tratar de uma orientação objetiva e adequada para a faixa etária da turma, os alunos não apresentaram muitas dificuldades para compreenderem qual era a atividade. Como motivação, disse que ao final da aula todos teriam papel e lápis de cor para fazerem um desenho do seu melhor salto. Os alunos, como de costume nas aulas de natação, estavam animados e dispostos a participar da atividade sugerida.

Os materiais utilizados foram: step para o salto, bambolê, bóias individuais, tapete aquático flutuante, algumas bolas e alguns brinquedos em determinadas situações. A atividade foi a seguinte: com o step posicionado na borda da piscina, eu pedi para que os alunos subissem e pulassem para a água. Além disso, eu posicionei o bambolê, de uma forma que os alunos conseguissem passar por dentro dele para entrar na água. Do meu ponto de vista, esse foi o maior desafio. Para os alunos que tinham uma dificuldade maior, eu posicionava o bambolê em uma altura menor. Para deixar a atividade um pouco mais divertida e lúdica, eu colocava ou o tapete aquático ou a bola em algum lugar da piscina, para que o aluno, ao entrar na água, tentasse alcançar o objeto de sua preferência.



Novamente a atividade foi acompanhada de comentários que colocavam em jogo a imaginação das crianças, comparando-as a super-heróis. Nesta segunda atividade, outro aspecto chave, é que cada aluno fica, por um instante, no lugar central da aula, com todos olhando para ele. A mediação docente também é realizada individualmente, e o desempenho de um não interfere na atividade do outro, pois, cada um tenta fazer do seu jeito.

De acordo com o nível de habilidade de cada um, aos poucos foi possível identificar a necessidade de fazer ajustes para aumentar ou diminuir as distâncias entre os objetos para adequar a atividade às competências motoras de cada aluno. Porém, com estas pequenas variações, todos conseguiram realizar a atividade, o que demonstra que a turma, apesar das diferenças individuais, não era tão heterogênea a ponto de exigir uma adaptação da atividade como um todo.

No caso de Katarina, as primeiras tentativas foram cercadas de hesitação. Tive que repetir a explicação e pedir para alguns colegas que demonstrassem o que deveria ser feito. Porém, creio que o problema não era de compreensão, e sim uma expressão da dificuldade de lidar com algo novo e desconhecido. Fizemos algumas simulações do salto do step para o chão e depois, com o apoio verbal dos colegas, como também, segurando forte na minha mão, Katarina executou o primeiro pulo na piscina dentro do bambolê, o que foi comemorado por todos.

Aos poucos também identifiquei a necessidade de pequenas correções na postura para a realização dos saltos e, de acordo com cada aluno, fiz os ajustes que foram possíveis. Ao final, a aula transcorreu normalmente, e a participação de Katarina foi natural, sem a necessidade de grandes adaptações. Outras crianças normotípicas apresentaram necessidades e inseguranças equivalentes às dela.

### 3º Situação Educativa:

Na terceira aula, optei por brincadeiras que exigem a discriminação e categorização de cores, tentando deixá-la o mais lúdico possível. Coloquei 5 bambolês coloridos espalhados flutuando na superfície da piscina; em um balde tinham várias bolinhas de plástico com as mesmas cores dos bambolês: azul, amarelo, verde, vermelho e roxo. Os alunos tinham que jogar ou colocar as bolas dentro dos bambolês, no início, livremente, mas, em seguida, apenas no bambolê que fosse da mesma cor que a bolinha.

A atividade permitiu avaliar as crianças que tinham conhecimento das cores e capacidade de raciocínio para entender que objetos de cores iguais estavam em uma mesma categoria. Ao mesmo tempo, a atividades exigiam familiarização com o meio aquático e coordenação motora para lançar objetos em um alvo.

A aula, conforme já explicado, tinha características lúdicas, uma vez que não era algo metódico. Juntos, tornamos a atividade divertida, creio que, em grande parte, porque respeitei o tempo de aprendizagem e as habilidades individuais de cada um. Sendo assim, o foco não era rendimento nem excelência, como em uma competição, mas sim a diversão de cada criança, como também atingir os objetivos de discriminar cores através de uma brincadeira.

A reciprocidade da turma foi positiva. Já no momento em que eu estava explicando a atividade, os alunos estavam empolgados para que eu permitisse que eles iniciassem a aula. Após finalizar a explicação e iniciar a atividade, as reações continuaram indicando que eles estavam envolvidos com o desafio psicomotor apresentado. Toda a turma conseguiu participar sem muitas complicações.

Precisei interromper a aula uma única vez: para sugerir que a atividade fosse realizada em duplas, ao invés de individualmente. O impacto desta mudança na forma de realização da atividade foi marcante sobre a turma, pois, permitiu identificar características afetivas na relação interpares que até então não tinham sido evidenciadas nas aulas anteriores, que foram atividades exclusivamente individuais.

Ao longo da execução da atividade, foi perceptível os momentos em que alguma criança apresentava uma dificuldade, e o seu par a auxiliava a completar a atividade com êxito. Esta solidariedade, um princípio formativo importante, permitiu aos alunos entenderem como os amigos são fundamentais para uma vida em sociedade. A empatia contribuiu para que as crianças fortalecessem os laços afetivos, algo que com certeza deve impactar as demais atividades escolares e, possivelmente as suas vidas.

Katarina, nesta atividade, requereu um apoio mais atento da minha parte para que, na fase individual, ela se envolvesse com a brincadeira. No momento em que a atividade passou a ser realizada em pares, ela não apresentou resistências a participar junto com outros colegas, apesar de manter uma postura mais submissa, deixando que os colegas tomassem a iniciativa.

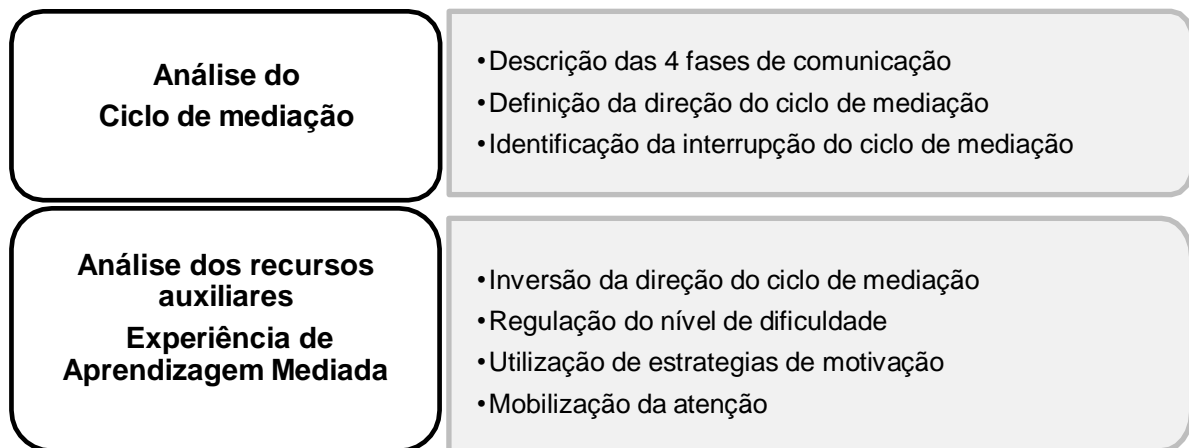
Uma conclusão particular ao final desta aula, ao compará-la com as anteriores foi a seguinte: Katarina demonstrou maior facilidade na aprendizagem de situações

intelectuais do que de questões que envolviam habilidades motoras, o que ficou evidenciado a partir de sua agilidade de raciocínio.

## Análise e Discussão

A análise teórica do processo de flexibilização educacional envolve diversos conceitos e possui várias etapas diferentes. No intuito de sistematizar as etapas e favorecer a compreensão da metodologia como um todo, optamos pela construção de um diagrama temporal que descreve e, ao mesmo tempo, articula os conceitos chaves que serão utilizados na discussão dos resultados, ou seja, da situação educativa.

Na primeira coluna estão os aspectos teórico-conceituais chaves e, na segunda coluna, o detalhamento de cada um deles, o que pretende favorecer a compreensão de todas as nuances que de alguma maneira estão relacionadas com as dificuldades a serem superadas por meio da flexibilização educacional.



Vamos iniciar análise dos ciclos de mediação, que corresponde ao último estágio de explicitação da situação educativa a fim de fornecer ao professor a compreensão de todas as nuances que de alguma maneira estão relacionadas com as dificuldades a serem superadas por meio da flexibilização educacional.

Análise dos Ciclos de mediação

Análise do Ciclo de mediação da primeira aula

*Descrição das 4 fases de comunicação*

Nas três situações educativas descritas o ciclo de mediação tinha uma estrutura tradicional e semelhante. Como eu estava tendo a primeira oportunidade, durante o estágio supervisionado, de atuar como professor na educação infantil, tinha muitas ideias e estava ansioso para colocá-las em prática. As crianças, por sua vez, são receptivas às proposições apresentadas pelo professor, principalmente quando a

atividade é uma brincadeira. Sendo assim, optei por recorrer a uma explicação simples, seguida de uma demonstração complementar, caso necessário. Como as atividades eram realizadas em sequência, o primeiro executante fornecia um modelo e permitia pequenas correções de entendimento da atividade, o que auxiliava na compreensão de todos os demais. Portanto, não foram encontradas dificuldades na fase da interpretação das proposições.

Na fase de reciprocidade encontramos algumas resistências, não pela falta de interesse dos alunos, mas, pelo nível de dificuldade das atividades. Alguns alunos, dentre eles Katarina, sentiram-se inseguros em realizar as atividades que tanto exigiam coragem, como colocavam eles como o centro das atenções de todos da turma. Por outro lado, quando conseguiam realizar a atividade, mesmo que parcialmente, o sentimento de sucesso e a vibração dos colegas era sentida por todos também.

Pequenos ajustes foram realizados, de acordo com as necessidades dos alunos, sempre com a preocupação de transmitir segurança. Caso a atividade fosse repetida em outras aulas, seria possível, aos poucos, reduzir a quantidade de ajuda para que os alunos fossem realizando a atividade cada vez mais de forma autônoma.

É importante destacar que a mediação realizada com a Katarina não foi tão diferente da que foi realizada com outros alunos da turma que também apresentavam dificuldades. Não é justo agir de forma semelhante com todos os alunos, quando alguns apresentam algumas necessidades especiais. Portanto, como educadores temos que realizar mediações adequadas a cada caso, sendo assim, diferentes, a fim de possibilitar que todos tenham acesso a aprendizagens significativas que contribuam de maneira efetiva para o seu desenvolvimento.

Estudos referentes à natação para pessoas especiais ainda são escassos, apesar do crescimento emergente pelo interesse nessa área (RODRIGUES; LIMA, 2014), quase todos destacam a importância de uma preparação adequada dos professores para a flexibilização educacional. SULLIVAN e GLIDDEN (2014) apresentam uma discussão relevante levando em consideração o papel da afetividade no ensino da natação; os autores concluíram que aulas de natação inclusivas, enriquecida com componentes cognitivos, emocionais e comportamentais, influenciaram na forma de agir de alunos sem deficiência, tornando-os mais solidários para com os colegas especiais. Essa informação foi corroborada pelos dados apresentados neste estudo, particularmente na terceira situação educativa relatada,

e demonstram como as experiências vivenciadas no aprendizado da natação produzem um impacto na formação integral dos alunos.

Ainda em relação a terceira situação educativa descrita, ROSA (2006) afirma que quando são desenvolvidas atividades de cunho intelectual, alunos autistas podem apresentar bons resultados, contrariando a baixa expectativa em relação ao seu desempenho que costuma caracterizar pessoas que não tiveram a oportunidade de conhecer diversos casos e entender a variabilidade da sintomatologia do quadro clínico do TEA. Verificamos algo parecido quando comparamos o nível de autonomia da aluna com TEA em aulas com diferentes objetivos. Logo, é possível elaborar um ambiente pedagógico adaptado e inclusivo, com aulas que contemplem articulações possíveis entre os domínios motor, cognitivo e psicossocial, o que enriquece significativamente as experiências de aprendizagem oferecidas para as crianças.

#### *Definição da direção do ciclo de mediação*

O ciclo de mediação, conforme a descrição acima, aconteceu da direção tradicional, do professor para os educandos. Nas aulas de natação com crianças pequenas, é importante adotar um estilo de ensino diretivo como uma maneira de mantermos o controle e a segurança dos alunos. A partir do momento em que as crianças adquirem o domínio da natação, o professor pode optar por estilos mais abertos, sem nunca descuidar da segurança de todos.

#### *Identificação da interrupção do ciclo de mediação*

Nas três situações educativas, não foram observadas interrupções do ciclo de mediação. As pequenas resistências de reciprocidade foram adequadamente compensadas com mediações simples, que talvez passem despercebidas por um observador externo que tenha pouca experiência com o ensino da natação. Isto fica evidente pela rápida compreensão da atividade e pela participação efetiva de todos. Diferenças de rendimento fazem parte das aulas de Educação Física e, no caso de crianças pequenas, não devem ser ressaltadas, a fim de não afetar a sua percepção de autoeficácia. Quando as crianças começam a identificar as atividades nas quais seu desempenho não corresponde a expectativa dos demais, elas começam a não ter mais vontade de participar destas atividades, fenômeno descrito por Gallahue (2013:p.50) como “espiral negativa de desengajamento” das atividades corporais.

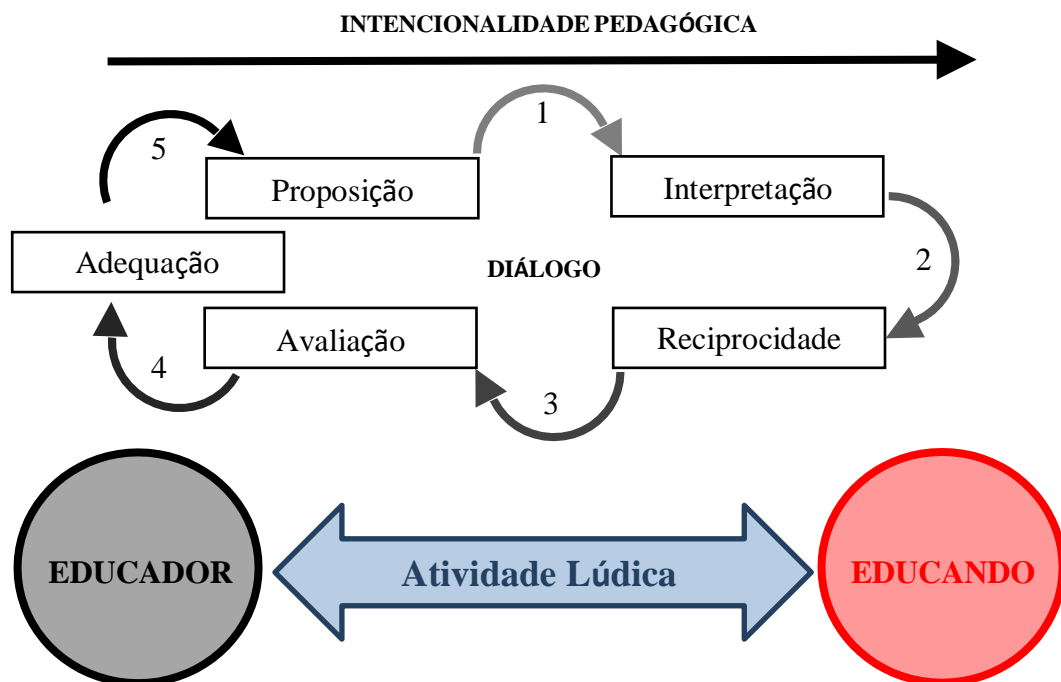


Diagrama descritivo do Ciclo de Mediação entre educador e educando

O medo é uma sensação comum nas aulas de natação, pois, não temos um completo domínio do nosso corpo dentro da água, além dos riscos gerados pela necessidade de um controle da respiração. A capacidade de apneia das crianças é pequena e costuma gerar insegurança. Sendo assim, a construção de um elo afetivo

e de confiança entre o professor e os alunos é um requisito importante para o aprendizado da natação.

Análise dos recursos auxiliares: Experiência de Aprendizagem Mediada

#### *Inversão da direção do ciclo de mediação*

A possibilidade da inversão do ciclo de mediação é um recurso didático estratégico para que o professor desperte o interesse e o envolvimento dos alunos com a aula. A partir do momento que os alunos passam a ser os responsáveis pela escolha das atividades e organização do grupo, não podem mais se recusar a participar, enquanto o professor, por sua vez, permanece acompanhando, fazendo sugestões e alertando os alunos para as consequências de suas escolhas.

No caso de alunos com TEA, a inversão do ciclo de mediação, na maioria dos casos, é a única alternativa viável para o professor, tendo em vista que os alunos com TEA não aceitam, não entendem, ou fazem de conta que não entendem a atividade proposta. Simplesmente eles seguem fazendo o que querem, caso contrário, ficam ainda mais ensimesmados.

Resta ao professor, portanto, aguardar que o aluno com TEA faça alguma coisa para poder tentar interagir com ele. No caso de Katarina, no entanto, vemos que seu nível de comprometimento da comunicação é leve, o que permitiu com que eu lidasse com ela da mesma maneira que com os demais alunos da turma.

Mesmo tendo optado por um estilo de ensino diretivo, ao longo das atividades, sempre que possível, os alunos tinham uma margem de liberdade para fazer escolhas. Foi assim na escolha dos objetos para realizar a travessia, na escolha dos objetos e serem alcançados após o salto da borda e na escolha da cor da bola na brincadeira final de lançar no alvo.

De qualquer maneira, é importante que os professores fiquem atentos para as possibilidades educativas presentes nas atividades em que a inversão do ciclo de mediação é realizada, pois, existem experiências de aprendizagem que somente poderão ser ensinadas a partir do momento em que os alunos tiverem acesso ao exercício destas competências.

#### *Regulação do nível de dificuldade*

Nas três situações educativas descritas, mas, principalmente nas duas primeiras, é possível compreender a importância da “regulação do nível de



dificuldade” para criar adaptações educacionais que possibilitem aos alunos participar ativamente da atividade de acordo com as suas reais capacidades.

Nem sempre os alunos possuem os pré-requisitos ou as habilidades adequadas para participar das atividades conforme o planejamento realizado pelo professor. Feuerstein (1994) destaca a importância de o professor estar atento ao potencial de cada aluno, a fim de regular a atividade ao nível de aprendizagem do aluno. Esta compreensão está alicerçada no princípio de que o aluno aprende por meio da atividade prática, logo, realizar este ajuste é algo fundamental.

As duas estratégias que temos para fazer essa regulação são: (a) regulação à competência, que significa tornar mais fácil, e (b) desafio, ou seja, tornar mais difícil.

Com a Katarina, assim como com todos os demais alunos da turma, utilizei, de acordo com a situação, as duas alternativas, ou seja, em alguns momentos, tornei a atividade mais fácil, para que tivessem coragem para experimentar e aprender, porém, em outros, ao constatar que já estavam seguros, aumentei o nível de dificuldade para que aperfeiçoassem as suas habilidades.

Independente das adaptações realizadas pelo professor, é importante entender que, para cada aluno, o que transparece é que ele sempre está conseguindo vencer um grande desafio. Isto porque a análise do desempenho é realizada tomando a si mesmo como referência e não o colega. Sendo assim, devemos, sempre que possível, aumentar o nível de dificuldade e, conseqüentemente, o desafio para cada criança.

A regulação à competência aconteceu, por exemplo, no momento em que o professor ajustava a distância a ser percorrida para atravessar a piscina, ou modificava a posição do bambolê para facilitar o salto do aluno para a piscina. Vale ressaltar que tudo isso era realizado sem pressa ou ansiedade, a partir do momento em que a aluna aceitava o novo desafio.

As negociações em torno do nível de dificuldade das atividades permitem que o professor estimule o aperfeiçoamento das habilidades corporais das crianças em uma fase chave do seu desenvolvimento. De acordo com Silva e Beltrame (2011), o Ensino Fundamental I é um período no qual se obtém os melhores resultados para a aprendizagem e o desenvolvimento motor das crianças, logo, a educação física deveria ocupar um espaço maior na grade curricular.

*Utilização de estratégias de motivação*

As estratégias de motivação também são importantes para favorecer a aprendizagem dos alunos, principalmente no caso da Educação Infantil, quando as crianças aguardam ansiosas para ouvir os comentários dos adultos sobre o seu desempenho, e não costumam aceitar menos do que “muito bem”. Feuerstein (1991) valoriza a comunicação entre o professor e os alunos e nos orienta que é crucial para aprendizagem efetiva, que o educador comunique de forma clara aos educando sobre os seus progressos. Isso contribui para que o educando se sinta como parte do processo de aprendizagem, e não apenas como alguém anônimo da aula.

As estratégias de motivação, na proposta de Feuerstein (1991) estão dirigidas para valorizar o envolvimento da criança com o processo de aprendizagem, logo, devem ser utilizadas independente do resultado obtido. O professor deve elogiar o empenho dos alunos ao longo da realização da atividade, e não ao final. Nas aulas de natação é comum o uso de músicas e da imaginação, recursos que estimulam a participação da criança e retiram a atenção voltada apenas para o resultado.

Os elogios, portanto, estavam presentes em todas as atividades e para todos os alunos. É importante interagir com a criança para descobrir quais são seus personagens preferidos, quais são as músicas que ela mais gosta e assim por diante. Em alguns casos, caso o professor tenha acesso à família, pode perguntar sobre as suas principais atividades de lazer.

A segunda estratégia de motivação é particularmente importante para alunos com deficiência ou com alguma dificuldade de aprendizagem. Neste caso, quando o professor aprende a auxiliar a aluna a identificar progressos parciais, mesmo que pequenos, é possível que dê início a uma espiral positiva de engajamento. Essas mudanças devem ser também destacadas para seus familiares, que normalmente estão com altas expectativas e não conseguem identificar progressos menores, mais relevantes.

Com Katarina e outras crianças que estavam com dificuldades, estas estratégias de motivação foram chaves para gerar uma percepção subjetiva de competência que as torna mais resilientes e dedicadas. Nestes casos, a aprendizagem passa a ser uma decorrência desta motivação, ou, pelo menos, a realização da atividade passa a fazer parte da sua fruição como algo prazeroso, o que já uma conquista significativa.

O envolvimento afetivo do professor com a aprendizagem dos alunos, no caso da educação infantil, aproxima o educador das figuras da mãe e do pai, o que tem um

impacto sobre eles. Nas atividades propostas nas aulas de natação, o professor estava dentro da piscina e muito próximo dos alunos. Cada aluno recebia um comando específico e personalizado do professor, que tanto olhava diretamente para eles, como também, os tocava para dar apoio ou impulso. Logo, os alunos podiam perceber o quanto eu estava envolvido com eles.

Esta terceira estratégia de motivação não é verbal; ela requer este contato visual, a vibração da voz (mais do que as palavras que são ditas), a sensação tônica do contato corporal. Isso acontece graças a conquista da confiança, o que somente é possível por meio da criação de um elo afetivo entre o professor e a aluna.

O emprego destas estratégias de motivação depende da criatividade e da capacidade crítica do professor. A partir do momento que os objetivos são definidos, o professor deve estar consciente da possibilidade de modificá-los sempre que for necessário, a fim de promover sua adequação à individualidade e às habilidades pessoais de cada aluno (PEDRINELLI; VERENGUER, 2004). Dessa forma, surge a necessidade de nos dedicarmos a uma interpretação adequada das necessidades dos alunos ao longo do transcorrer da situação educativa, para que, dessa forma, exploremos as possibilidades de flexibilização docente a serviço da qualidade da aprendizagem dos alunos.

#### *Mobilização da atenção*

A experiência partilhada é um recurso de mobilização da atenção do aluno para detalhes da atividade por meio da participação direta do professor, que realiza a atividade em conjunto com ele. Nas situações educativas descritas, não chegamos a empregar este recurso. Para que ilustrar a experiência partilhada, na primeira situação educativa, o professor deveria abandonar a posição de auxiliar para se colocar ao lado do aluno a fim de realizarem juntos a travessia de um lado para o outro da piscina. Ele pode ir um pouco a frente, ficar para trás ou até mesmo, fazer a travessia com a aluna em suas costas. Não importa se ela está sendo carregada, logo, sem precisar realizar os movimentos, pois, este é um momento marcante do ponto de vista afetivo, que, em breve, vai criar a oportunidade de novas experiências.

Da mesma maneira, na segunda situação educativa, o professor deveria sair da piscina, subir no step (pode ser outro que esteja ao lado do step da aluna) para realizar o salto junto com ela; o fato de saltar um pouco antes ou depois não interfere neste compartilhamento, pois, o que está em jogo é o fato de fazerem a mesma atividade. Nesta atividade em particular, colocar a criança nas costas pode ter um

significado diferente, pois, ela pode ficar com mais medo e se sentir forçada, logo, é preciso observar com atenção as reações emocionais da criança.

Na terceira situação educativa, a proposta de formar pares para realizarem juntos a tarefa de lançar a bola nos alvos, foi uma iniciativa que cria exatamente essas possibilidades presentes na experiência partilhada, a única diferença é que não ocorre na relação professor aluno, e sim, entre os alunos, o que foi muito proveitoso. Infelizmente este é um recurso pouco empregado pelos professores de maneira geral, talvez pelo caráter individualista que marca nosso modelo educacional.

A transcendência consiste em utilizar algumas habilidades já obtidas em outras situações para subsidiar a aprendizagem da educanda para resolver uma outra situação problema equivalente. Um exemplo disso é o seguinte diálogo: “Se na aula anterior você conseguiu atravessar a piscina de um lado para o outro, dar um salto dentro do bambolê não parece ser mais difícil”.

Na terceira atividade, por exemplo, é possível mobilizar a atenção dos alunos que não estão conseguindo acertar na categorização das cores pedindo que eles observem atentamente os colegas que acertam. Parte da dificuldade pode estar no fato de que, para alguns, o problema a ser resolvido é conseguir colocar a bola dentro do bambolê, logo, uma atividade de tiro ao alvo, enquanto que a atividade tem uma exigência adicional, a bola deve ser da mesma cor que o bambolê.

Estes dois últimos recursos auxiliares de mediação são os que apresentam um caráter mais cognitivo e que geralmente se aplicam melhor a atividades que também envolvem o uso da inteligência, como é o caso da terceira situação educativa descrita.

## Considerações Finais

A proposta deste estudo, como parte do processo de formação para ser professor, foi refletir sobre a flexibilização educacional, ou seja, como a mediação docente pode construir adaptações didáticas que contribuam para a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos alunos.

Verificamos, no caso de uma turma de alunos da Educação Física infantil, que tinha uma aluna com TEA, com nível leve de comprometimento da comunicação, como as adaptações foram relativamente simples e inespecíficas, ou seja, utilizadas para todos os alunos que apresentaram dificuldades semelhantes, independente de terem ou não algum diagnóstico de deficiência. Esta experiência foi uma demonstração de que a educação inclusiva, neste nível de escolaridade, é possível e, nem sempre, requer muitas adaptações.

Como o relato foi sobre aulas de natação, que propuseram, como atividades, desafios psicomotores que exigiam coragem dos alunos, a criação de um elo afetivo entre professor e alunos, que desse segurança para que eles enfrentassem suas inseguranças, foi essencial, em conjunto com o uso da imaginação, para estimular a autoestima dos alunos. É importante também destacar a influência exercida pelo grupo sobre as reações de cada criança, em particular, no caso da aluna com TEA, que tem a oportunidade de aprender com a observação da experiência dos outros.

Dentre os recursos auxiliares de mediação docente sugeridos pela teoria de Feuerstein (1991), a regulação do nível de dificuldade foi suficiente para criar as condições adequadas para a participação efetiva de todos. Assim, podemos afirmar que a proposta da flexibilização educacional convida o professor a criar e experimentar estratégias inovadoras, ou simplesmente, alternativas didáticas até então ignoradas, mas que podem ser utilizadas para adaptar a aula às necessidades de cada um dos alunos. Dessa forma, valorizando a participação de todos, a proposta contribui para a construção do conhecimento.

Conforme a discussão das possibilidades didáticas para lidar com as situações educativas, podemos concluir, portanto, que a proposta de flexibilização educacional pode contribuir significativa e positivamente na aprendizagem de alunos com TEA na educação física. É possível afirmar que a relação afetiva entre professor e aluno pode ser determinante na superação de desafios e entraves que se fazem presentes na aula de educação física. Tal proposta deve servir não somente para contribuição no

campo teórico, mas também, no campo prático. As observações e conclusões confirmam que a proposta tratada neste trabalho deve ser explorada, a fim de que os professores possam identificar novas alternativas para adequar as suas aulas diante das situações que podem ocorrer.

Recomendamos que os professores estejam em uma constante reflexão sobre a sua ação educativa, a fim de construir estratégias que se mostrem aptas a contemplar a construção de uma mediação docente que possa garantir a inclusão de todos numa proposta pedagógica efetiva. Outro aspecto chave é o compartilhamento de saberes docentes, que pode contribuir para a análise crítica das aulas e das ações educativas.

É necessário também que os estágios supervisionados permitam que graduandos possam acompanhar na prática os sofrimentos e desafios existentes na aula, para evitar a frustração ou abandono futuro da profissão. Ressaltamos que foi através da disciplina de estágio que este estudo pôde ser realizado. Por fim, é necessário que os professores tenham consciência de seu compromisso para com a melhoria na qualidade de ensino na educação física escolar.

Ainda que os resultados deste estudo demonstrem que as possibilidades do ciclo de mediação se constituem em uma forma importante de se investir na melhoria da qualidade das aulas, são necessários estudos mais aprofundados sobre este tema, a fim de observar as melhores formas de adequação diante de diferentes situações educativas, a fim de contemplar a individualidade e as habilidades pessoais de cada aluno.

## Referências Bibliográficas

- FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos (2004). *Experiências Sociais no Processo de Formação Docente em Educação Física*. Tese de doutorado em Educação. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. **A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de educação física escolar: um estudo de caso.** *Rev.Bras. Educ. Fís. Esporte*, São Paulo, v.28, n.2, p.329-338, 2014.
- CHICON, J. F. **Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos.** 2005. 420f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2005.
- JESUS, D.M.; EFFGEN, A.P.S. **Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões.** In: MIRANDA, T.G.; GALVÃO FILHO, T.A. (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.* Salvador: EDUFBA, 2012.
- NASCIMENTO, L.C.G; PINEDA, A.C; CASTRO, C.G; TONELLO, M.G.M.**Natação para indivíduos com deficiência intelectual: uma revisão integrativa.** *PODIUM Sport, Leisure and Tourism Review | São Paulo, v.8 | n.1 | p. 140-150 | jan./abr 2019.*
- RODRIGUES, M. N., & LIMA, S. R. (2014). **Impactos de atividades aquáticas na coordenação motora de adolescentes com deficiência intelectual.** *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 36(2), S846-S858.
- SULLIVAN, E., & GLIDDEN, L. (2014). **Changing Attitudes Toward Disabilities Through Unified Sports.** *Intellectual and developmental disabilities*,52(5), 367-378.
- SOARES, A.M; CAVALCANTE NETO, J.L. **Avaliação do Comportamento Motor em Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: uma Revisão Sistemática** *Rev. Bras. Educ. Espec.* Vol.21. no.3 Marília July.Sept. 2015.
- FIORINI, M.L.S; MANZINI, E.J. **Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar.** *Rev. Bras. Educ. Espec.* Vol.22 no.1 Marília Jan./Mar. 2016
- ROSA NETO, F. et al. **A importância da avaliação motora em escolares: análise da confiabilidade da Escala de Desenvolvimento Motor.** *Rev Bras Cineantropom Desempenho Hum.*, Florianópolis, v.12, n.6, p. 422-427, 2010.

- SILVA JÚNIOR, L.P. **Avaliação do perfil motor de crianças autistas de 7 a 14 anos frequentadoras da Clínica Somar da cidade de Recife - PE.** Campina Grande, 2012. 75f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em Educação Física) - Universidade Estadual da Paraíba, 2012.
- CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** 2.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010.
- PEDRINELLI, V.J.; VERENGUER, R.C.G. **Educação física adaptada: introdução ao universo das possibilidades.** In: GREGUOL, M. (Org.). *Atividade física adaptada.* São Paulo: Manole, 2004.
- ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. **A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de educação física escolar: um estudo de caso.** *Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte*, São Paulo, v.28, n.2, p.329-338, 2014.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos,** 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.
- SILVA, J.; BELTRAME, T. S. **Desempenho motor e dificuldades de aprendizagem em escolares com idades entre 7 e 10 anos.** *Motricidade*, Santa Maria da Feira, v. 7, n. 2, p. 57-68, abr./jun. 2011.
- CANAL, C. P. P.; CUNHA, A. C. B. da; ENUMO, S. R. F; **Operacionalização de escala para análise de padrão de mediação materna: um estudo com díades mãe-criança com deficiência visual.** *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, Set-Dez. 2006, p.393-412.
- CUNHA, A. C. B. da; FARIAS, I. M.; MARANHÃO, R. V. de A; **Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada.** *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Set-Dez. 2008 v.14, n. 3, p.365-384.
- ENUMO, S. R. F. **Avaliação Assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar.** *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, Set-Dez. 2005, v.11, p.335-354.
- KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação.** Capítulo 1, Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC, **Saberes e práticas da inclusão,** Secretaria de Educação Especial, Brasília, caderno 4, 2003.



SIQUEIRA, N. F.; TICIANELLI, G. G; **Psicologia e Esporte: o papel da motivação.**  
Ciência e Inovação, v. 1, p. 1, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A construção social da mente.** 4ª ed. Martins Fontes Editora Ltda.  
São Paulo/SP, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Edição eletrônica: Ed Ridendo  
Castigat Mores, 2001. [http://www2.uefs.br/filosofia-bv/pdfs/vygotsky\\_01.pdf](http://www2.uefs.br/filosofia-bv/pdfs/vygotsky_01.pdf)

CODEPLAN. **Pesquisa Distrital por Amostras de Domicílio – PDAD – 2015/2016.**  
Taguatinga, Brasília –DF, Julho de 2016